

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 2010-2012

**Formação para avaliação do desempenho
docente. Perceções dos avaliadores do grupo
disciplinar de Artes Visuais - 600**

Isabel Margarida do Rosário Nunes da Silva

**Prova destinada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
em Supervisão Pedagógica**



Instituto Superior de Educação e Ciências



Instituto Superior de Educação e Ciências

**Prova destinada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
em Supervisão Pedagógica**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 2010-2012

**Formação para avaliação do desempenho docente. Perceções dos
avaliadores do grupo disciplinar de Artes Visuais - 600**

Autora: Isabel Margarida do Rosário Nunes da Silva

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Versão Final

**Lisboa
Abril 2014**

A todos os professores avaliadores

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Reis Jorge, a minha sincera gratidão pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelo seu saber, rigor e estímulo na orientação desta dissertação.

A todos os docentes que participaram neste estudo, pela sua sinceridade, disponibilidade e envolvimento no tema.

Aos meus amigos, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis, pelo carinho e apoio, em particular Cristina Tavares, Clara Frazão e Beatriz Diogo.

Às minhas irmãs, em particular Hermínia Nunes Silva e Júlia Nunes Silva pelo apoio e carinho.

À minha filha pelo carinho, apoio e encorajamento sempre presentes nos diferentes momentos.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

Resumo

Atualmente, no campo específico da educação, a avaliação do desempenho docente tem vindo a assumir uma importância crescente e uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e pela relação direta entre a qualidade das abordagens de ensino e desenvolvimento a nível dos diferentes desempenhos docentes.

Centrando-se nos diferentes modelos de avaliação do desempenho (1º ciclo e 2º ciclos de avaliação, assim como no novo modelo de avaliação de 2011 a 2013), pensamos que o presente estudo constituirá uma mais-valia, no sentido de evidenciar alguns aspetos relacionados com as perspetivas dos docentes envolvidos nos diferentes modelos de avaliação, proporcionando uma reflexão sobre as diferentes características dos modelos e apontando eventuais pistas para estudos posteriores sobre as necessidades formativas dos avaliadores no atual percurso implementado pelo Ministério de Educação e Ciência neste processo de avaliação de docentes .

No contexto do sistema educativo português, a preocupação com a eficácia passa a considerar a formação dos professores como uma prioridade, trazendo à discussão a profissionalidade docente e a sua avaliação. Assim, este estudo tem como objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores dos diferentes modelos, bem como a sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspetivam os professores do grupo de Artes Visuais do ensino básico/secundário.

Para a sua realização, optou-se por um estudo empírico de investigação de natureza qualitativa. Para a recolha das perceções dos intervenientes, realizámos seis entrevistas semiestruturadas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade foi analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.

O estudo permitiu concluir que os modelos apresentam dimensões controversas, que condicionam os objetivos intrínsecos dos mesmos, sendo que prevalecem questões burocráticas que impossibilitam ou dificultam a sua implementação. Em consequência, foram apresentadas reflexões e algumas recomendações sobre o tipo de formação, tempo e metodologia a utilizar assim como a determinação do perfil do avaliador para a função em causa: avaliar professores.

Palavras-chave:

Avaliação e Funções , Formação e Necessidades

Abstract

Currently, in the specific field of education, the evaluation of the teaching performance has come to assume an increasing importance and a bigger attention of the investigators for the relationship between school contexts and the quality of education approaches to the development in a level of the different teaching performances.

Centering itself in the different models of evaluation of the performance (1st and 2th evaluation cycles, as well as in the new model of 2011 to 2013), we think that the present study will constitute a more-value, about the direction in order to evidence some aspects related with the perspectives of the involved professors in the different models of evaluation, providing a reflection on the different characteristics of the models and pointing eventual clues with respect to posterior studies on the formative necessities of the teachers in the current course implemented by the Ministry of Education and Science in this process of evaluation of teachers.

In the context of the Portuguese educative system, the concern with the effectiveness starts to consider the formation of teachers as a priority, bringing to discussion the teaching professionalism and its evaluation. Thus, this study has as main goal, the analysis of the potential elements and conditioners of the different models, as well as the systematization of complementary and/or alternative elements to the effective model, which is the teachers of the group of Visual Arts of secondary basic education aim /priority.

For its accomplishment, it was opted to an empirical study of inquiry of qualitative nature. For the gathering of the perceptions of the intervening ones, we carried through six carefully semi-structuralized selected interviews, whose degree of relevancy, validity and reliability was analyzed in the outlook of the objectives of the investigation.

This study allowed us to conclude that the models present controversial dimensions that condition the intrinsic objectives of the same ones, being that bureaucratic questions prevail and disable or make it difficult its implementation. In consequence, reflections and some recommendations on the type of formation, time and methodology had been presented to use as well as the determination of the profile of the teacher for the function in question: teachers' evaluation.

Key words:

Evaluation and Functions Formation and Necssities

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | V |
| Resumo | VI |
| Abstract | VII |
| Índice de quadros..... | X |
| Índice de figuras | XI |
| Siglário | XII |
| Capítulo I -Introdução | 1 |
| 1.1- Introdução..... | 2 |
| 1.2- Pertinência do estudo..... | 4 |
| Capítulo II - Modelos de avaliação de desempenho docente 2007-2013 | 8 |
| 2.1- Avaliação de professores da escola pública portuguesa: Perspetiva histórica | 9 |
| 2.2- Análise dos ciclos de avaliação dos professores da escola pública portuguesa | 18 |
| 2.3- Perfil geral de desempenho docente..... | 18 |
| 2.4- Ciclos de avaliação dos professores no sistema educativo português..... | 23 |
| 2.4.1- Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2007 a 2009 - 1º Ciclo de Avaliação. . | 23 |
| 2.4.2- Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2009 a 2011 - 2º Ciclo de Avaliação. . | 40 |
| 2.4.3- Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2011 a 2013 – N.M. de Avaliação. | 50 |
| Capítulo III - Formação e necessidades formativas | 56 |
| 3.1- Formação de professores | 57 |
| 3.2- Modelos de formação de professores | 63 |
| 3.3- Princípios de formação de professores | 66 |
| 3.4- Conceito e tipos de necessidades | 68 |
| Capítulo IV - Metodologia de investigação | 73 |
| 4.1- Introdução..... | 74 |
| 4.2- Problemática e objetivos do estudo. | 75 |
| 4.3- A natureza do estudo | 78 |
| 4.4- Sujeitos do estudo..... | 81 |
| 4.4.1- Contacto com os entrevistados | 84 |
| 4.5- Recolha de dados..... | 85 |
| 4.5.1- Entrevista semiestruturada..... | 85 |
| 4.6- Análise de dados..... | 89 |
| Capítulo V - Apresentação e análise de dados | 93 |
| 5.1- Introdução..... | 94 |
| 5.2- Apresentação e análise de dados..... | 95 |
| 5.2.1- Categoria I / C. 1 – Perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – A.D.D. | 95 |
| 5.2.1.1– sc. 1(A) - Perceção sobre os dois ciclos de avaliação | 95 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1.2 – sc. 1(B ₁)- Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores. Sc. 1(B ₂)/sc.1(B ₃)- aspectos positivos e negativos nos modelos..... | 100 |
| 5.2.2- Categoria II / C. 2 – Impacto e efeitos da avaliação de desempenho docente – A.D.D..... | 105 |
| 5.2.2.1 – sc.2(C)- Docentes avaliados..... | 106 |
| 5.2.2.2 – sc.2 (C)- Docentes avaliadores..... | 107 |
| 5.2.3- Categoria III / C. 3 – Formação específica para as funções de avaliador..... | 109 |
| 5.2.3.1- sc.3 (E) - Caracterização da formação, sc.3 (F) – Relevância da formação..... | 110 |
| 5.2.4- Categoria IV / C. 4 – Dificuldades no exercício das funções de avaliador..... | 111 |
| 5.2.4.1 – sc.4 (G)- Principais dificuldades..... | 112 |
| 5.2.4.2 – sc.4 (H) – Estratégias de superação..... | 114 |
| 5.2.5- Categoria V / C. 5 – Necessidades de formação..... | 115 |
| 5.2.5.1 – sc.5(I) - Áreas prioritárias de formação..... | 116 |
| 5.2.5.2 – sc.5 (J)- Modalidade de formação..... | 118 |
| 5.3– Síntese e interpretação dos dados..... | 119 |
| 5.3.1– Síntese das categorias I, II e IV..... | 120 |
| 5.3.2– síntese das categorias III e V..... | 126 |
| Capítulo VI - Considerações finais..... | 129 |
| 6.1- Conclusões do estudo..... | 130 |
| 6.2– Potencialidades e limitações do estudo..... | 138 |
| 6.3– Sugestão para futuras investigações..... | 139 |
| Referencias bibliográficas..... | 140 |
| Bibliografia geral..... | 141 |
| Legislação consultada..... | 152 |
| Anexos..... | 156 |
| Anexos I - Guião da entrevista..... | 157 |
| Anexos II- Caracterização dos entrevistados..... | 159 |
| Anexos III- Matriz de respostas (entrevistados em estudo)..... | 162 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Objetivos da avaliação do desempenho - 1998/2007 | 14 |
| Quadro 2- Referências externas e internas no processo de avaliação..... | 24 |
| Quadro 3 - Desenvolvimento profissional - 1.º Ciclo de avaliação (autora, 2013)..... | 26 |
| Quadro 4 - Intervenientes V/S Responsabilidades | 28 |
| Quadro 5 - Dimensões da avaliação de desempenho..... | 30 |
| Quadro 6 - Articulação - Dimensão/Domínios | 31 |
| Quadro 7 - Escala de classificações (autora, 2013) | 32 |
| Quadro 8 - Objetivos individuais / tarefas | 34 |
| Quadro 9 – Aspetos positivos/negativos da ADD segundo CCAP..... | 39 |
| Quadro 10- Referência interna e externa no processo de avaliação | 42 |
| Quadro 11 - Intervenientes v/s Responsabilidades | 43 |
| Quadro 12- Desenvolvimento profissional 2.ºciclo (autora, 2013) | 44 |
| Quadro 13 – Articulação dimensões / domínios..... | 46 |
| Quadro 14- Intervenientes & Responsabilidades..... | 54 |
| Quadro 15 - Síntese das classificações de modelos de formação inicial de professores | 65 |
| Quadro 16 - Número de entrevistados por freguesia | 81 |
| Quadro 17 - Caracterização dos entrevistado (avaliadores) | 82 |
| Quadro 18 - Calendarização e etapas da investigação | 85 |
| Quadro 19 - Mapa conceptual (MC)..... | 91 |
| Quadro 20 - Perceção dos dois modelos de avaliação - E1,E4 e E6..... | 95 |
| Quadro 21 - Perceção dos dois modelos de avaliação - E1 a E6 (cont.)..... | 96 |
| Quadro 22 - Perceção dos dois modelos de avaliação - E3 a E6 (cont.)..... | 98 |
| Quadro 23 - Comparação do novo modelo de avaliação com os ciclos de avaliação anteriores - E1 a E6 | 100 |
| Quadro 24 - Comparação do novo modelo de avaliação com o ciclos de avaliação anteriores - E1,E3,E4,E5 e E6 (cont.) | 102 |
| Quadro 25 - Comparação do novo modelo de avaliação com os ciclos de avaliação anteriores - E1 a E5 (cont.) | 103 |
| Quadro 26 - Impacto nos docentes avaliadores | 106 |
| Quadro 27 – Docentes avaliadores | 107 |
| Quadro 28 - Relevância e tipo de formação | 110 |
| Quadro 29 - Principais dificuldades dos avaliadores..... | 112 |
| Quadro 30 - Estratégias de superação..... | 114 |
| Quadro 31 - Formação (Áreas prioritárias) | 116 |
| Quadro 32 - Modalidade de formação | 118 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Perfil de Competências (autora, 2013)..... | 19 |
| Figura 2 - Perfil Geral de Desempenho (autora, 2013)..... | 20 |
| Figura 3 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (autora, 2013) | 21 |
| Figura 4 – Dimensão da Participação na escola e relação com a comunidade (autora, 2013) | 21 |
| Figura 5 - Dimensão de desenvolvimento profissional (autora, 2013)..... | 22 |
| Figura 6 - Avaliação de desempenho docente - Intervenientes (autora, 2013) | 30 |
| Figura 7 – Escala de classificação (autora, 2013)..... | 32 |
| Figura 8 - Objetivos individuais (autora, 2013)..... | 33 |
| Figura 9 – Plano individual de desenvolvimento profissional | 35 |
| Figura 10 - Área de ação do supervisor | 38 |
| Figura 11 - Avaliação do desempenho docente (autora, 2013) | 49 |
| figura 12 - Hierarquia das necessidades, segundo Maslow (autora, 2013)..... | 71 |
| figura 13 - Organigrama do estudo qualitativo | 89 |
| figura 14 - Processo de desenvolvimento da análise de conteúdo | 90 |

Siglário

ANP – Associação Nacional de Professores

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CCADD – Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente

DL – Decreto-Lei

DR – Decreto-Regulamentar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

JCSEE - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

ECD – Estatuto da Carreira Docente

CNE – Conselho Nacional de Educação

AC – Análise de Conteúdo

MC – Mapa Conceptual

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação da Administração Pública.

PIDP – Plano Individual de Desenvolvimento Profissional

CAPÍTULO I - Introdução

1.1 - Introdução

As múltiplas e rápidas mudanças a que assistimos na área da Educação, nos últimos tempos, decorrentes das alterações dos contextos políticos, socioeconómicos, educativos e culturais, exigem novas respostas dos professores, que se veem confrontados com a necessidade de desenvolverem competências que lhes permitam responder, com eficácia, às exigências da nova escola, dos novos alunos, dos novos currículos e da nova sociedade. Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias e métodos de aprendizagem. (Nóvoa 2009, p.4)

Estas mudanças colocam, na formação de professores, um papel relevante ao nível do desenvolvimento de competências e de capacidade de inovação das práticas pedagógicas e de produção criativa de novas abordagens.

A perceção de que a formação constitui um momento indispensável no percurso de vida de qualquer professor, não só pelos instrumentos e ferramentas que oferece, pelo momento de análise reflexiva que possibilita, mas também pela troca de experiências que permite questionar se a formação que é disponibilizada vai ao encontro das necessidades e interesses dos docentes, tendo em conta os ciclos de vida em que se encontram, assim como os respetivos interesses e necessidades educacionais.

Deste modo, para a melhoria das suas competências enquanto profissional, o professor relaciona-se necessariamente com os outros. As relações interpessoais dentro da escola, enquanto organização social, tornam-se o foco de energia promotora de decisões importantes e de ações adequadas ao seu meio envolvente. É neste contexto de liderança partilhada, que a Supervisão Pedagógica assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola, uma vez que desenvolve uma ação mediadora entre profissionais do sistema de ensino.

Neste processo, ao contrário da formação, parece-nos que o movimento “de dentro para fora”, uma vez que o professor toma decisões refletindo conscientemente sobre os problemas e projeta modos de os empreender, partindo de conhecimentos e informações. A formação ocorre pontualmente enquanto o conceito de desenvolvimento profissional está

associado a ideia de crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, a noção de aprendizagem ao longo da vida como processos inacabados com a necessidade constante de mudança, com vista a uma adaptação a uma sociedade já ela em constante transformação. É fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o processo de avaliação de docentes, assim como o ensino: os docentes / os avaliadores. A especialidade da função docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos, quer como professor ou como avaliador.

Desta forma, a supervisão pedagógica associada à avaliação detém um papel importante na definição do autoconceito do formando, uma vez que nas interações a estabelecer entre supervisores/avaliadores e formandos ou entre avaliadores há sempre influências, partilhas e subjetividades na apropriação pelos sujeitos das relações sociais e das características dos contextos onde se desenvolvem.

Dada a complexidade e extensão da temática em discussão, o estudo será centrado apenas no levantamento do tipo de formação contínua realizada recentemente por docentes com a função de avaliadores na área disciplinar de Artes Visuais, em ciclos de vida distintos, para que se percebam as suas motivações e o eventual retorno de tal investimento.

De facto, neste estudo exploratório, interessa-nos verificar de que modo as interações, promovidas no âmbito da formação de professores, contribuem ou não para o desenvolvimento pessoal e profissional dos avaliadores inseridos nos modelos de avaliação de 2007 a 2013.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral conhecer as principais necessidades formativas sentidas pelos professores do grupo de artes visuais para o exercício de funções de avaliação de desempenho docente.

1.2 - Pertinência do estudo

Dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competências profissionais. (García 1999, p.22)

Numa sociedade caracterizada pela rápida transformação, por uma grande diversidade sociocultural, por uma evolução tecnológica em que os saberes rapidamente ficam desatualizados e por uma abundância de informação, a formação dos professores avaliadores terá que ser um processo dinâmico, com estratégias de renovação inovadoras que deem resposta aos problemas da escola/sociedade e aos variados desafios que são colocados aos docentes. Neste contexto, a procura de conhecimento em conjunto com uma certa criatividade são características primordiais para os professores atuais.

Segundo Augusto Cury, é importante seguir um percurso onde a criatividade nas ações proporciona por vezes a inovação não perdendo de vista o conhecimento.

No templo do conhecimento, por vezes é necessária uma certa dose de loucura para libertar a criatividade. (Cury 2009, p.133)

Nos diferentes modelos de avaliação de desempenho docente (ADD) são alicerçados em três eixos fundamentais: o desenvolvimento profissional do docente, a qualidade das aprendizagens dos alunos e a melhoria do serviço prestado pelas escolas. Reconhece-se um segundo papel de regulador das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas e à melhoria das práticas pedagógicas, onde assenta o desenvolvimento do presente trabalho.

Considerando que a formação deve ser permanente, pessoal e profissional, a análise de necessidades de formação contínua insere-se numa das duas perspetivas (uma operação de determinação de necessidades e uma operação de construção de necessidades) de formação apontadas por Barbier e Lesne (1986) (cit Esteves e Rodrigues,1993), segundo

a qual se organiza a partir das preocupações, das dificuldades e dos interesses dos docentes.

O papel do supervisor/avaliador, neste modelo de formação contínua, segundo Amaral e tal. (1996), será de assegurar e organizar as situações de prática, nas quais o professor se pode confrontar com problemas reais, facilitando a sua aprendizagem, encorajando e valorizando as tentativas e erros, incentivando a reflexão na ação, levando-o a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender e de agir.

O professor é aquele que ensina qualquer coisa a alguém, assentamos agora no princípio fundador de que ninguém ensina aquilo que não sabe. Por isso, o domínio de competências pedagógicas / científicas é determinante para a formação de um professor/avaliador competente.

O presente trabalho não tem mais pretensões do que a de considerar caminhos de investigação no âmbito da formação, como contributo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes com funções de avaliadores, assim como incentivar a aprendizagem que, segundo Johnson, Johnson e Holubec, 1986 (cit. in Costa 2006, p.94), se constitui por cinco características fundamentais:

- a interdependência positiva,
- a interação face-a-face,
- a responsabilidade individual,
- as competências interpessoais e de pequeno grupo,
- o processamento ou a análise do funcionamento dos grupos de aprendizagem.

Embora mais exigente na posição do professor, nas vertentes social, emocional e cognitiva, a aprendizagem cooperativa parece ser mais consistente em termos de resultados do que a tradicional aprendizagem individual e competitiva. (Bessa e Fontaine, 2002 cit. in Costa, 2006)

Neste sentido, o presente estudo pretende, contribuir para fornecer indicadores de necessidades de formação específica para o exercício das funções de avaliação de desempenho docente, como já enunciado anteriormente.

Para a concretização da presente investigação procurou-se interrogar sujeitos posicionados geograficamente em contextos diferentes, reportando-se a um leque variado de situações e de experiências em escolas públicas do distrito de Lisboa. Sendo um

território demasiado extenso, e não sendo de considerar a possibilidade de o inquirir na totalidade, optou-se por restringir o presente estudo a escolas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no distrito de Lisboa, nos concelhos de Alenquer, Amadora, Lisboa e Odivelas.

Tivemos como base no desenvolvimento deste estudo entrevistas semiestruturadas a seis professores envolvidos nos diferentes modelos de avaliação de desempenho, procurando-se, desta forma, obter informação útil e sustentável para o desenvolvimento do presente estudo.

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, na introdução apresentamos a contextualização, os objetivos e a pertinência do estudo efectuando uma breve descrição da estrutura do trabalho com partes distintas, mas inter-relacionadas.

No segundo capítulo, apresenta-se um quadro teórico e legislativo da problemática em estudo com um breve resumo da avaliação dos professores da escola pública portuguesa, assim como a análise dos principais documentos normativos/legais que regulamentaram o processo de avaliação do desempenho docente, nos diferentes modelos de avaliação de 2007 a 2013.

No terceiro capítulo, apresenta-se um análise teórica relativa à formação e necessidades formativas, apresentando um breve enquadramento sobre formação, modelos de formação, conceito e tipos de necessidades.

No quarto capítulo, apresentamos a problemática e os objectivos do estudo assim como, a apresentação de questões e a fundamentação metodológica utilizada na investigação, através de uma breve caracterização do tipo de abordagem. É referida a técnica de recolha de dados, fazendo uma breve caracterização da mesma, mencionando de que forma foi aplicada aos participantes na investigação, referimos a natureza e os sujeitos do estudo, os instrumentos utilizados e descrevemos como se procedeu à análise dos dados recolhidos, com base na caracterização da técnica escolhida para o efeito.

No quinto capítulo, apresentam-se e interpretam-se os dados resultantes do trabalho empírico e procede-se a uma caracterização dos sujeitos da investigação, assente nos discursos das respetivas entrevistas. A apresentação dos dados é feita através de quadros, de acordo com a categorização previamente desenvolvida na análise de conteúdo. Seguindo-se de uma interpretação dos dados, na qual estabeleceram-se algumas reflexões e considerações acerca dos mesmos, contendo uma síntese da interpretação dos resultados do estudo.

No sexto capítulo, o trabalho termina com as conclusões e implicações do estudo, onde são elaboradas algumas considerações sobre as potencialidades e limitações no decorrer da pesquisa. Tentamos ainda, aludir a algumas pistas para eventuais trabalhos de investigação futuros.

CAPÍTULO II - Modelos de Avaliação de Desempenho Docente 2007-2013

2.1 - Avaliação de professores da escola pública Portuguesa: Perspetiva histórica

Após a II Guerra Mundial, a maioria dos países ocidentais impulsionou reformas inovadoras nos seus sistemas educativos. Alargou-se o número de anos de ensino obrigatório, estabeleceram –se distinções entre vários níveis de ensino e diversificaram-se a oferta formativa do ensino secundário. Para além da reforma das escolas e dos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino, houve uma preocupação generalizada com a formação de professores qualificados (Benavot & Resnik, 2006).

Em Portugal , este espírito de mudança teve maior visibilidade a partir da década de setenta do séc. XX. A democratização do ensino, assim como o alargamento do ensino obrigatório, levaram a que uma das prioridades fosse a formação inicial do corpo docente assim como a formação contínua, dada a necessidade de dar resposta à diversidade de cursos, assim como à crescente procura da escola pela comunidade, como meio de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento pessoal e social. Neste contexto, a avaliação dos profissionais do ensino acompanhou o processo de mudança, indo para além do seu campo de ação – formação e avaliação de alunos. Atualmente, a mesma desenvolve-se de forma consistente, sistemática e cientificamente fundamentada, onde antes incidia apenas sobre projetos, inovações, currículos e programas, organizações escolares e formação (Estrela & Rodrigues, 1995).

Entre 1947 e 1974, vivia-se num regime onde o conceito democrático era uma miragem difícil de alcançar. Os professores não se pronunciavam sobre os resultados da avaliação final atribuída (Barroso, 1995; Simões, 1998), sendo esta realizada pela Inspeção Geral de Educação (IGE), apoiada pelos diretores ou reitores dos estabelecimentos de ensino.

De 1974 a 1986, assiste-se ao reforço do papel do Estado e o desenvolvimento potencial do sector público. Neste contexto, a avaliação do corpo docente desaparece por ser conotada com características de um passado autocrático e pouco justo. Contudo, com a instituição do regime democrático, sobressaem os valores sociais e, em finais da década de 80, o sentido da eficiência e prestação de contas é inserido no sistema de avaliação de docentes (Afonso, 1994).

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) a avaliação do desempenho dos professores reapareceu ligada aos temas do desenvolvimento profissional e da progressão na carreira. No capítulo IV do mesmo artigo, que se refere aos recursos humanos, é explicitado no artigo 36º, o seguinte:

(...) a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. (lei nº46/86, de 14 de Outubro, cap. IV, artº36)

A formação contínua de professores passou a ser encarada como um direito e como peça importante para a carreira: mobilidade e progressão na carreira ficam dependentes dos resultados da formação contínua.

A partir de 1990, de acordo com o Decreto-Lei nº139-A/90, o modelo de avaliação de professores assenta na atribuição da classificação de Satisfaz ou Não satisfaz, após a análise de um relatório crítico elaborado pelo professor em relação à atividade desenvolvida na escola. Sendo a classificação final atribuída pelo órgão da administração e gestão da escola. As atribuições de Bom ou Muito Bom pressupunham um procedimento extraordinário, mediante requerimento do professor, a apreciar por uma comissão de avaliação do conselho pedagógico. A atribuição de classificação de Muito Bom conferia uma bonificação de dois anos na progressão de carreira.

Esta mudança tem sido extensível aos diferentes setores onde a introdução de dispositivos de monitorização e controlo, nomeadamente através da avaliação do desempenho, decorre também das pressões económicas e sociais, no sentido da modernização sustentada do estado e do aumento da eficiência e eficácia dos serviços públicos (Bouckaert 1998, p.57-72), nomeadamente no setor da educação.

O Estatuto da Carreira docente (ECD), aprovado posteriormente pelo Decreto-Lei nº139-A/90, dá corpo a esta necessidade de avaliação da atividade docente, nomeadamente no n.º2 do artigo 39.º refere que “ a avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados” e, nos objetivos da avaliação enunciados no n.º3, encontra-se entre outros, a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes.

Em 1992 é regulamentado o primeiro regime de avaliação de desempenho docente através do Decreto Regulamentar n.º14/92, de 4 de Junho, que determinava os procedimentos a adotar no processo de avaliação. Neste decreto, a avaliação de desempenho seria um processo periódico, que teria lugar no final de cada módulo de tempo de serviço, isto é, no final de cada escalão.

No final da década de 90 é alterado o processo de avaliação segundo o ECD (DL 1/98 de 2 de Janeiro). A nova legislação tem como objetivo o incentivo ao mérito e à profissionalidade docente a melhoria da qualidade das escolas portuguesas. Neste modelo, a avaliação passa a prever um documento de reflexão crítica, ao qual se anexam os certificados das ações de formação realizadas. O documento incidia sobre os seguintes elementos de avaliação, a saber: a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento dos programas curriculares; d) desempenho de funções educativas de administração e gestão escolar, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; e) participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) ações de formação concluídas e certificadas e g) estudos realizados e trabalhos publicados (D.R.n.º14/92, de 4 de Junho). No que concerne à formação contínua, o professor deveria frequentar ações de formação creditadas que lhe permitissem o número de créditos equivalente ao número de anos que permanecia em cada escalão. A certificação das ações de formação contínua deveria acompanhar o documento de reflexão crítica da atividade docente.

A avaliação do documento de reflexão crítica é da responsabilidade do presidente do conselho diretivo, com base na apreciação feita pela comissão especializada de avaliação do conselho pedagógico. O parecer é elaborado por um elemento da comissão especializada nomeado pelo presidente do conselho pedagógico – o relator.

A avaliação ordinária dos professores é expressa na menção qualitativa de «Bom» ou «Satisfaz», cuja atribuição é da competência do Conselho Diretivo da Escola, sendo a atribuição de «Não satisfaz» da competência de uma comissão de avaliação de âmbito regional. A atribuição de «Não satisfaz» previsto no Estatuto da Carreira Docente - ECD (artº44º) ocorre em consequência de situações como: a) deficiente relação entre professor/aluno; b) recusa de desempenho de funções letivas ou um mau desempenho das mesmas; c) a ausência de créditos de ações de formação contínua necessários (Decreto-Lei n.º139-A/90). A atribuição da avaliação de “Não Satisfaz” determinava a permanência no escalão em que se encontrava o docente, ou seja a não progressão na carreira, devendo ser

acompanhado por um programa de desenvolvimento profissional, conforme o previsto no ECD, Decreto-Lei nº1/98,artº48º .

Apesar de este normativo legal pretender desenvolver e valorizar os recursos humanos no âmbito da avaliação do desempenho docente, na sua regulamentação pelo Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio, pouco teve de inovador, pois a avaliação continuou a centrar-se, como anteriormente, no documento de reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida pelo docente durante o período a que respeita a avaliação e na conclusão, com aproveitamento, de módulos de ações de formação devidamente creditadas.

Na tentativa de mudança e dada a natureza dos serviços na administração pública, o mecanismo de avaliação adotado baseava-se na avaliação pelos resultados. Neste âmbito, a avaliação era, igualmente, assumida como um instrumento de gestão, uma vez que podia dar lugar à correção dos elementos que provocaram um desvio negativo entre o resultado final e a missão que determinou a existência de determinado sector da administração pública (Gameiro, 1998, p.117-124).

Organizada desta forma, a avaliação do desempenho docente pretendia atingir dois objetivos: o desenvolvimento profissional e a regulação da progressão na carreira.

Simões (1998, p.241) desenvolveu um estudo sobre a implementação deste regime de avaliação de desempenho de professores, no qual concluiu que o processo “ não avaliava” o corpo docente. Com o seu estudo constatou que a avaliação era encarada como um processo burocrático, os relatórios críticos por vezes não eram analisados e a atribuição da classificação de satisfaz resultava do cumprimento da legislação. Concluiu ainda que a formação realizada pelo corpo docente exercia pouca influência no desenvolvimento e desempenho profissional.

Segundo Bilhim (1998), os modelos de avaliação de desempenho têm duas vertentes: avaliação através do processo e a avaliação pelos resultados. No primeiro caso, a avaliação está focaliza no processo em detrimento dos resultados. No segundo caso, a avaliação procura determinar a diferença entre os resultados alcançados e os objetivos previamente determinados. No sistema português, e de acordo com o DL nº15/2007 de 19 janeiro , o mecanismo de avaliação baseia-se na avaliação de resultados de acordo com o art.º 40 n.º2 “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o

desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

A avaliação de desempenho baseada na confrontação entre os objetivos fixados e os resultados obtidos, as competências demonstradas e a desenvolver, e a diferenciação dos desempenhos sujeitos a percentagens máximas para atribuição de Muito Bom e/ou Excelente tem exercido uma pressão no sistema de prestação de contas no sistema português, sendo, neste sentido, caracterizada por uma avaliação baseada na monitorização dos desempenhos aliada a sistemas de recompensa ou penalização.

Segundo Ana Curado (2004), após a análise da avaliação docente, sobretudo, no Decreto Regulamentar n.º11/98, a maioria dos relatórios críticos possuía características descritivas, sendo pouco reflexivos sobre a atividade desenvolvida junto da comunidade assim como, do sucesso/insucesso dos seus alunos.

As comissões especializadas, constituídas por professores, não podiam analisar ou discutir as práticas letivas dos docentes, uma vez que os momentos de apreciação estavam limitados à análise dos relatórios críticos. Neste contexto, a diferenciação dos professores segundo o seu trabalho, era quase impossível, sendo a avaliação limitada à atribuição da menção qualitativa de Satisfaz.

(...) a política de avaliação de professores foi formulada como uma asserção política destinada a confirmar os objetivos políticos e sociais de promoção do consenso e melhoria de qualidade educacional. Contudo a sua eficácia tem sido limitada pela ausência de várias componentes que a literatura sugere serem indispensáveis ao desenvolvimento dos professores e das escolas. (...) Em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas. (Ana Curado 2004,p.294-295)

Dos estudos realizados, o sistema de avaliação apresentou sempre algumas fragilidades. As mudanças introduzidas, a nível dos objetivos, surgem como tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas, como a seguir se verifica, com a introdução da nova versão do ECD, pelo DL n.º 15/2007, de 19 de Janeiro dando assim origem a uma nova fase no processo de avaliação de docentes.

Neste contexto, o SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação da Administração Pública) assume-se como um instrumento de orientação, avaliação e desenvolvimento, para a obtenção de resultados e para a demonstração de competências profissionais. Neste sentido, tendo em conta os objetivos da avaliação de desempenho, grandes mudanças foram implementadas como se observa na tabela nº.1, que estabelece as principais diferenças dos objetivos da avaliação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), decretados no D.L. n.º1/98, de 2 de Janeiro e no D.L. n.º15/2007, de 19 de Janeiro

Quadro 1- Objetivos da avaliação do desempenho - 1998/2007

| Decreto-Lei nº1/98 - Artigo 39º | Decreto-Lei nº15/2007 - Artigo 40º |
|--|---|
| Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e profissional dos docentes; | Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens. |
| Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; | Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência: |
| Detetar necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente; | -Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; |
| Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; | -Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; |
| Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. | -Identificar as necessidades de formação pessoal docente; |
| | -Identificar o desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho; |
| | - Diferenciar e premiar os melhores profissionais; |
| | -Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; |
| | -Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; |
| | -Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. |

Da observação do quadro nº.1, o Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, em oposição ao Decreto-Lei nº1/98 introduziu algumas mudanças referentes aos objetivos da avaliação docente procurando melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das suas aprendizagens como metas essenciais no sistema de ensino, sendo subjacentes os restantes parâmetros. O Decreto-Lei nº15/2007 apresenta profundas mudanças no regime de avaliação do desempenho com efeitos no desenvolvimento da carreira, que pretendia

identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. Neste sentido, o processo de avaliação deixa de se basear apenas na autoavaliação do docente, mas passa a ser da responsabilidade dos coordenadores dos departamentos curriculares e da direção executiva da escola, que para a atribuição da menção quantitativa, terão de se basear numa pluralidade de evidências, designadamente: relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação; autoavaliação; observação de aulas; análise de instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; instrumentos de avaliação pedagógica e planificação das aulas e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os períodos de avaliação deixam de estar associados aos momentos de progressão na carreira e realizam-se no final de cada dois anos escolares.

O Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, veio determinar um novo regime de avaliação que tinha como condição essencial “dignificar a profissão docente e promover a autoestima e a motivação dos professores através da distinção por mérito”.

Eram considerados como elementos de referência, para a avaliação do desempenho: os objetivos; as metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades; os indicadores de medida previamente estabelecidos para os progressos dos resultados escolares esperados para os alunos; e a redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do estabelecimento de ensino.

Efetivamente, a avaliação de desempenho consignada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, levou a que a insatisfação que já se vinha a sentir nas escolas, fruto das alterações ao Estatuto da Carreira Docente de Janeiro de 2007, se traduzisse em revolta na classe docente.

Ventura (2008), enuncia vários obstáculos à implementação do respetivo modelo, nomeadamente: a ameaça às rotinas, o medo da mudança e do desconhecido, o corporativismo, o receio da competição, o aumento de sentimentos e de ansiedade.

Em janeiro de 2009, a avaliação de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, foi caracterizada por uma série de medidas que o Ministério da Educação legislou e implementou, sob imposição e apressadamente, gerando um mal-estar e um descontentamento geral do corpo docente.

Neste sentido, a Associação Nacional de Professores (ANP) afirmava que seguia com grande apreensão o crescente grau de insatisfação que se vivia na educação e nas escolas em particular, e manifestava a sua preocupação pelas graves consequências que poderiam decorrer para os mais diretamente interessados no processo educativo (alunos,

famílias, educadores e professores), apelando à tranquilidade no funcionamento das escolas e à afirmação da confiança nos professores.

A avaliação ministerial, burocrática, formal e pseudocientífica é um enorme erro. A grande tradição centralista, integrada e unificada da educação pública em Portugal é responsável pela mediocridade de resultados e pelo desperdício de enormes recursos financeiros vertidos, desde há trinta anos (...). (Barreto, A. 2008)

Um modelo que esbanja recursos e que se desvia do essencial, que deveria ser conseguir que os professores ensinem melhor e os alunos aprendam mais”, e que “produz malefícios incomparavelmente superiores aos benefícios que, numa leitura benévola, lhe possam encontrar. (Alves, M. J. 2008, cit. Trigueiros, A. & Ruivo, J., 2009, p.10)

No ponto de vista teórico, a avaliação encontra-se claramente definido no Estatuto da Carreira Docente de 2007, onde podemos ler que:

(...) a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores. (Decreto-Lei-nº15/ 2007 de 19 de janeiro)

De acordo com os acontecimentos, o efeito da introdução da avaliação de professores nas escolas foi precisamente diferente do objetivo inicial, tendo-se verificado: desmotivação profissional, baixa autoestima, desvalorização da profissão docente, clima desconfortável nas escolas e prejuízo das aprendizagens dos alunos.

O clima escolar deteriora-se tendo, por último, o Ministério de Educação ponderado a alteração de algumas medidas tais como: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação.

Segundo Paulo Guinote, “as abordagens realizadas foram redutoras, de modo fragmentado, desarticulado entre si, não contribuindo para compreender a avaliação do sistema educativo como um todo e como uma problemática que carece de uma visão global e de um tratamento integrado”.(Trigueiro, A & Ruivo, J., 2009.p.11)

A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir. (Hadj,1994,.cit. Trigueiro, A. & Ruivo, J., 2009.p.14)

Em síntese, a avaliação para ser bem-sucedida deverá contar com o apoio de quem se aplica o sistema avaliativo. Sendo este sistema seguro e prático, não deve ser somente uma avaliação, apenas uma questão técnica, mas também um processo político e consequentemente valorativo, onde as diferentes dimensões de desenvolvimento são contempladas e aprofundadas. Em que os caminhos poderão bem ser outros, assentes no restabelecimento da comunicação, num clima de liberdade e de confiança, em que a oposição e o confronto cedem lugar à cooperação institucional. Em suma, uma avaliação que potencie o crescimento, que promova a participação da comunidade educativa e que se afirme como um verdadeiro instrumento de melhoria.

2.2 - Análise dos ciclos de avaliação dos professores da escola pública portuguesa

A avaliação de desempenho entende-se como uma estratégia no desenvolvimento de todo o processo educativo, quer se trate do desempenho dos professores, quer da avaliação das aprendizagens, quer ainda, da avaliação das escolas.

Neste sentido, e tendo consciência do simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo, onde a progressão da carreira depende fundamentalmente do decurso do tempo, impossibilitando organizar as escolas com base na diferenciação, foi indispensável proceder à estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, autoridade e formação, passando a carreira docente a ser estruturada em duas categorias distintas – a do professor e do professor titular¹.

Na avaliação de docentes, esta teve por base os princípios e objetivos do artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo «A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.» e da Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, referente à Administração Pública. A partir de 2007, o modelo de avaliação dos docentes da escola pública portuguesa sofreu alterações profundas no sistema de avaliação, entendido como elemento estratégico para a qualidade no sistema educativo e da administração pública em geral.

2.3 – Perfil Geral de Desempenho Docente

O Decreto-Lei n.º 240/2001 é um documento unificador que contém todas as diretivas necessárias à construção da formação do professor assim como da comunidade escolar. No seu contexto, entende que o pilar principal – o professor - contribui para a

¹ Decreto-Lei n. 15/2007 de 19 de Janeiro

construção de um “edifício” harmonioso, cujos andares fiquem ligados por uma escadaria na qual os degraus se sucedam sem interrupções.

A qualificação para a docência tem em conta os artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e legislação complementar, designadamente o DL nº194/99, de 7 de junho (Sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência) e os DL nºs 6/2001, de 18 de janeiro e 7/2001 da mesma data que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico/secundário.

Neste sentido, de acordo com a fig.1, entende-se como perfil de competências uma interligação entre a formação inicial e a aprendizagem ao longo da vida, caracterizando um desempenho e uma contínua adequação em relação aos desafios que são colocados ao corpo docente.²



Figura 1- Perfil de Competências (autora, 2013)

Enquadra-se no presente Decreto-lei n.º 240/2001, o perfil geral de desempenho, caracterizado pela dimensão profissional, social e ética manifestada pela capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional. O docente assume a dimensão cívica e formativa das suas funções (exigências éticas e deontológicas), e de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, apoiado na investigação e na partilha de

² Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, art.º 2 (Organização dos cursos de formação inicial, qualificação para a docência e creditação de cursos)

experiências na sua relação com a escola e comunidade, onde o professor fomenta a autonomia dos alunos, a inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das diferentes aprendizagens escolares, culturais e pessoais dos alunos, promovendo e identificando as diferenças culturais, como demonstrado na figura n.º2.

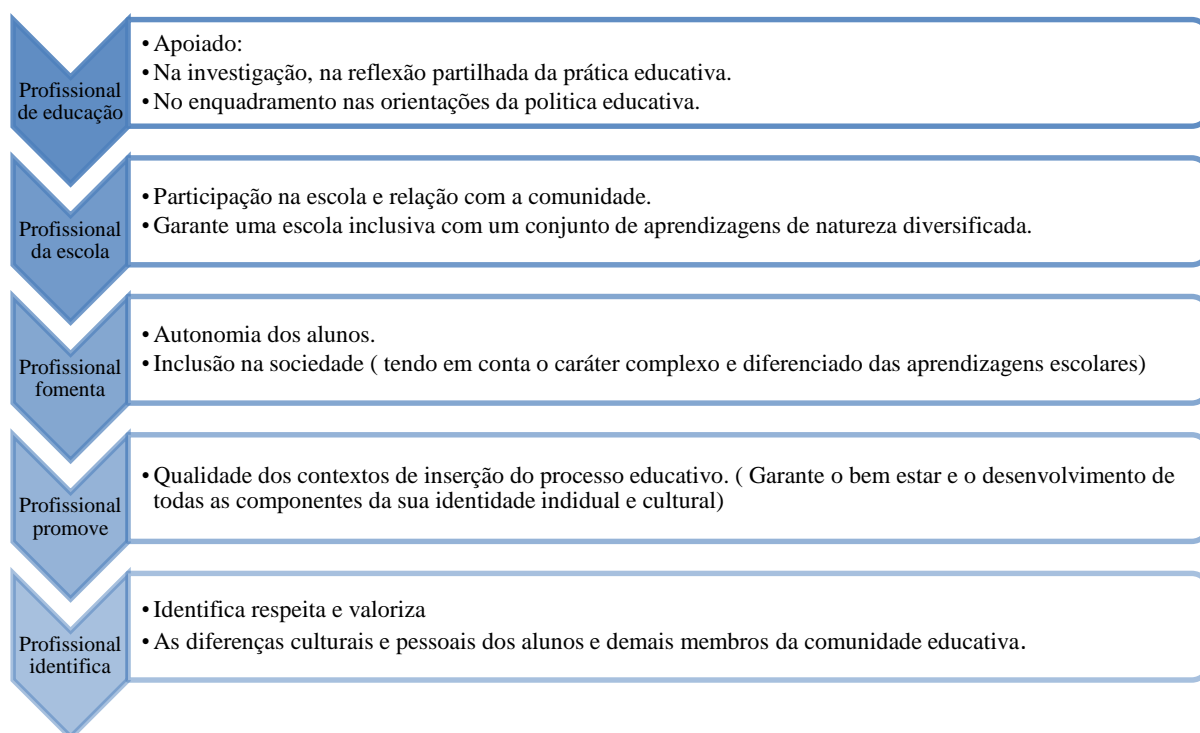


Figura 2 - Perfil Geral de Desempenho (autora, 2013)

Neste contexto, o professor promove aprendizagens, utilizando de forma integrada saberes transversais e multidisciplinares. Organiza e desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, assegurando e incentivando a realização de atividades e construção de regras de convivência democrática, gerindo com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa , de acordo com a figura n.º3.

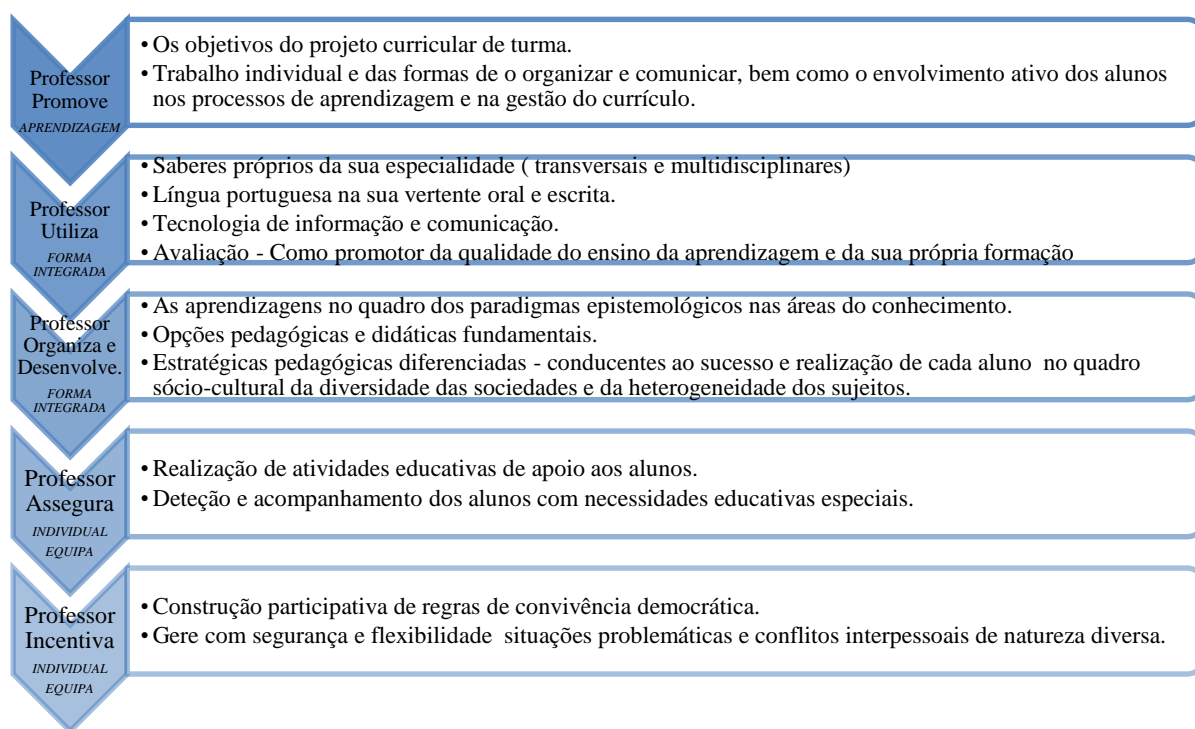


Figura 3 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (autora, 2013)

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor no centro desta envolvência promove uma parceria com a escola e a comunidade escolar, tendo como objetivo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo de estudo e de projetos, tais como :

- Formação integral dos alunos;
- Projeto Educativo;
- Administração e gestão escolar ;
- Desenvolvimento de relações de respeito;
- Valoriza a escola como Pólo de desenvolvimento social e cultural.(Fig.4).

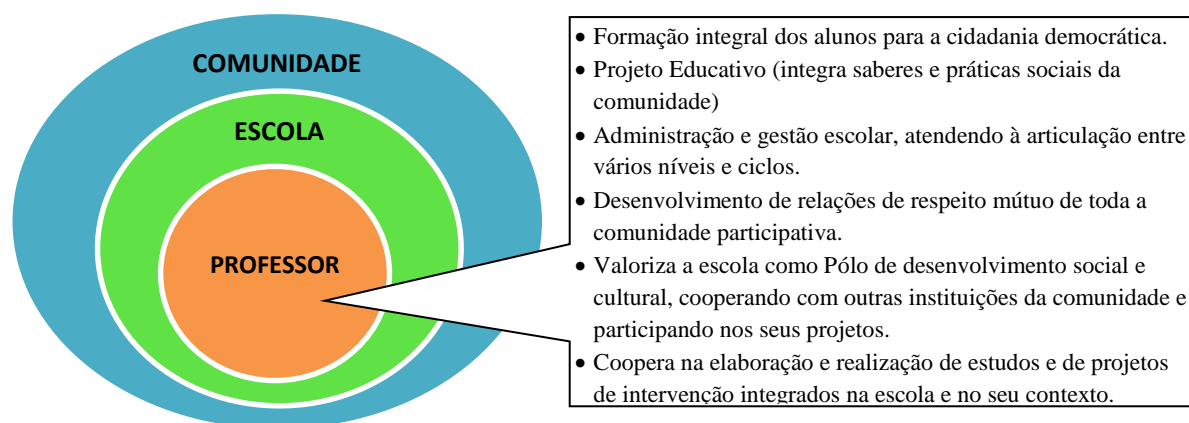


Figura 4 – Dimensão da Participação na escola e relação com a comunidade (autora, 2013)

Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Fig.5). O professor incorpora a sua formação como elemento construtivo da sua prática ao longo da sua vida profissional, tendo como base a participação em projetos de investigação, o desenvolvimento de competências pessoais, a formação e a partilha de saberes, assim como a reflexão sobre a construção da profissão, aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão em causa.

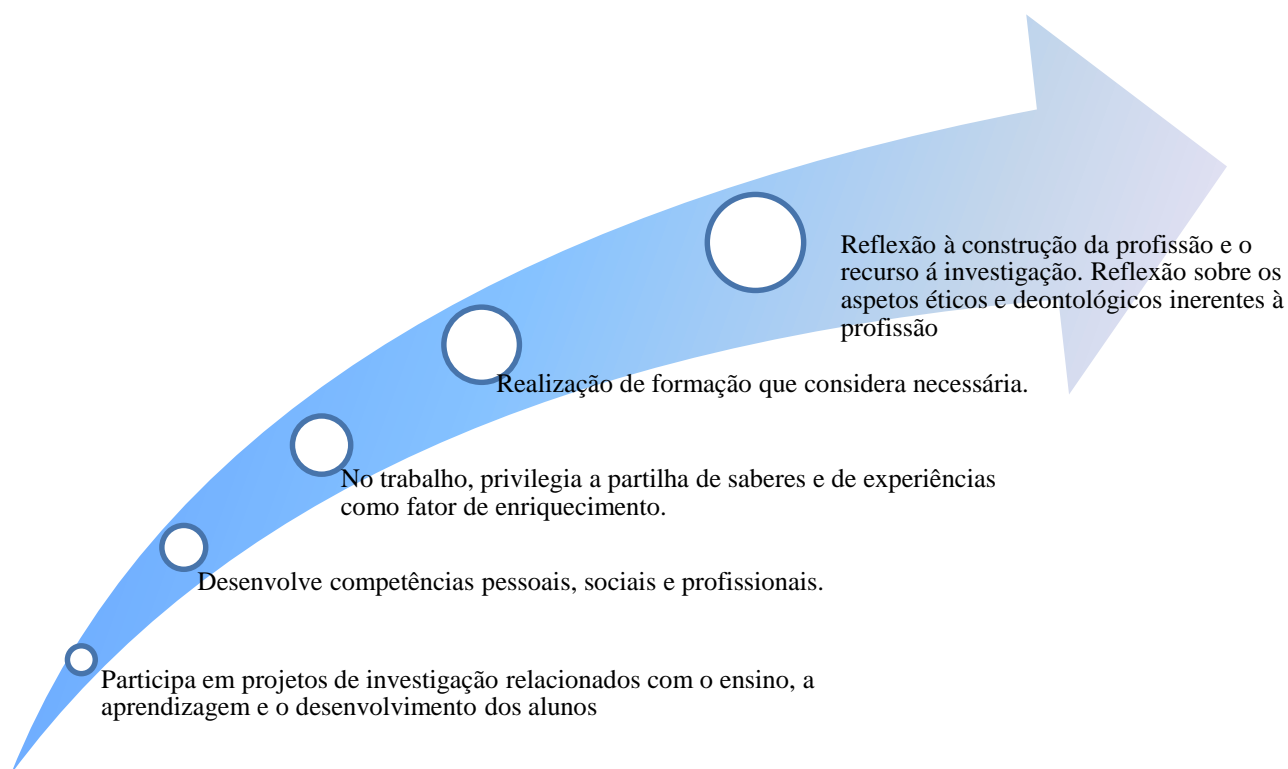


Figura 5 - Dimensão de desenvolvimento profissional (autora, 2013)

O cenário português tem como ponto de partida a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e também o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões da avaliação docente constituem, no seu conjunto, o padrão de qualidade do desempenho profissional docente.

Existe, portanto, uma presumível relação entre as dimensões citadas e os parâmetros que nelas estão implícitas, verificando-se a priori uma clara predominância das dimensões ensino e aprendizagem e participação na escola, uma deficiente explicitação da relação com a comunidade e limitação à frequência de ações de formação contínua num dos objetivos finais da avaliação de desempenho – o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Sanches, 2008).

2.4 - Ciclos de avaliação dos professores no sistema educativo português

2.4.1 - Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2007 a 2009 1º ciclo de avaliação.

No que concerne, ao Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), publicado em 2004 e alterado pela Lei n.º 66-B/2007, assim como o Estatuto da Carreira Docente do Decreto-Lei n.º 15/2007, estes tiveram como objetivo um modelo global e coerente na avaliação da prestação de serviços com vista à melhoria de desempenho e qualidade através do aumento da motivação profissional e de desenvolvimento de competências. As suas bases de orientação são a avaliação pelos resultados, como meio de atingir a excelência dos resultados, competências profissionais e a qualidade dos serviços prestados.

De igual modo, as linhas estruturantes que suportam o Novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) assentam no princípio de que a qualidade das aprendizagens é pelo menos condicionada pela qualidade do ensino, no qual o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão, assentando primordialmente em três eixos fundamentais neste modelo.

- O desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente;
- A melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares;
- A melhoria do serviço prestado pelas escolas.

Neste sentido, a avaliação de desempenho, que, para além de ser um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão dos resultados das aprendizagens, é também caracterizado por um momento fundamental para o levantamento das necessidades de formação do corpo docente. Assim, o modelo de avaliação, pressupõe três campos de intervenção:

1. Orientações nacionais em termos legislativos e de desenvolvimento curricular ou de outros referentes;
2. A escola como elemento de interação e integração dos instrumentos de orientação e gestão pedagógica (projeto educativo de escola, plano anual de atividades, projeto curriculares, plano de formação, ...);
3. Desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta as especificidades contempladas no Projeto curricular de turma.

Neste processo de avaliação, a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente (CCADD) colocou à disposição dos intervenientes do processo de avaliação as informações necessárias para garantir o rigor do sistema de avaliação, tendo em conta os referentes de ordem externa (normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objetivos da avaliação de desempenho) e interna (objetivos e metas fixadas) de acordo com o quadro n.º2:

Quadro 2- Referências externas e internas no processo de avaliação

| | |
|--------------------|---|
| Referência externa | Decreto-Lei 240/2001 (Perfil Geral de Desempenho Docente); Decreto-Lei 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente); Decreto Regulamentar 2/2008 (Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho docente); Despacho n.º 16872/2008 (Modelos de impressos das fichas de autoavaliação, ponderações dos parâmetros classificativos das fichas de avaliação e regras para aplicação das ponderações e parâmetros de classificação); Despacho n.º 7465/2008 (Delegação de competências); Despacho n.º 20131/2008 (Fixação das percentagens máximas para atribuição de excelente e de muito bom); Programas curriculares; Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). |
| Referência interna | Projeto Educativo de Escola; Plano Anual de Atividades; Projeto Curricular de Turma ³ . |

Constituindo alguns objetivos do Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), a melhoria da gestão da administração pública,

³ Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro, art.º8, ponto 2.

adequando a atividade dos serviços com os objetivos das políticas públicas, assim como enunciado no capítulo II, art.º6 da Lei nº66-B/2007 de 28 de Dezembro:

- a) desenvolver e consolidar práticas de avaliação e de autorregulação da administração pública;
- b) identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria de desempenho;
- c) promover a motivação e o desenvolvimento de competências e qualificações, favorecendo a formação ao longo da vida;
- d) desenvolver uma cultura de excelência e qualidade;
- e) melhorar os processos na óptica do tempo, custo e qualidade;
- f) melhorar a prestação de informação e a transparência da ação dos serviços da administração pública;
- g) apoiar o processo de decisões estratégicas através da informação e resultados de custo”

Neste sentido, a avaliação de desempenho docente surge como um processo capaz de⁴ melhorar os resultados dos alunos e a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientação para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, tais como:

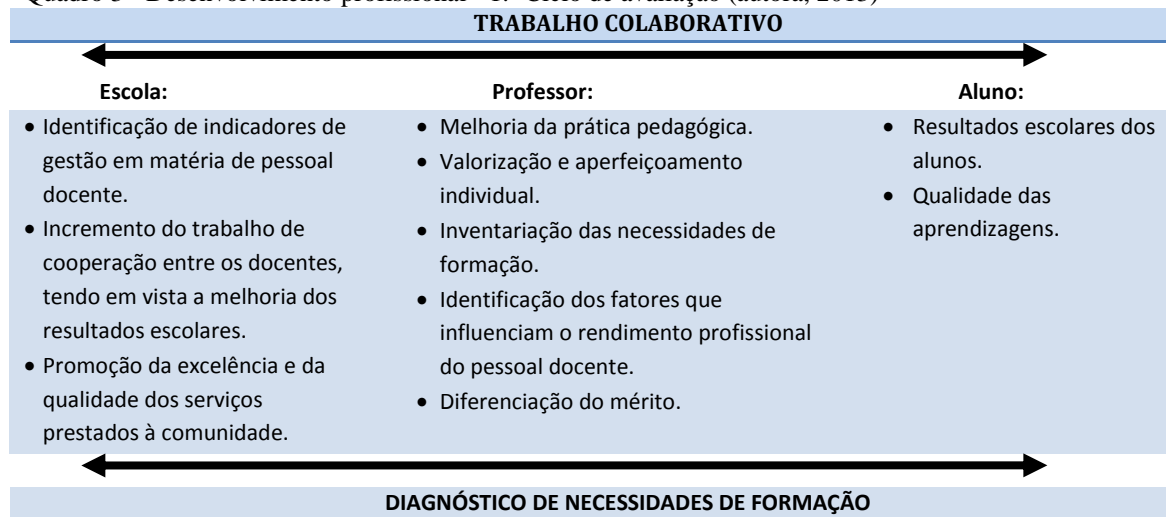
- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica e a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- b) Permitir a intervenção das necessidades de formação do pessoal docente;
- c) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente diferenciando os melhores profissionais;
- d) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- e) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Neste sentido, a aplicação do sistema para além de ter implicações ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e dos serviços da escola, permite identificar o

⁴ Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 40.º, pontos 1 e 2.

desenvolvimento profissional do docente caracterizado por um trabalho colaborativo desenvolvido por três intervenientes, a escola, o professor e o aluno de acordo com o quadro n.º3:

Quadro 3 - Desenvolvimento profissional - 1.º Ciclo de avaliação (autora, 2013)



Os intervenientes no processo de avaliação são principalmente o avaliador, o avaliado, assim como o conselho coordenador de avaliação, a comissão paritária e o dirigente máximo do serviço.

Segundo SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública), compete aos avaliadores desenvolverem os seguintes pontos:

1. Acordar com o avaliado os seus objetivos individuais, tendo em conta o seu contributo para a consecução dos objetivos e metas no projeto educativo e plano anual de atividades⁵;
2. Avaliar os docentes, garantindo o cumprimento do cronograma da avaliação de desempenho, constante no Regulamento Interno;
3. Promover e realizar a entrevista de apreciação do desempenho docente;
4. Possibilitar um acompanhamento contínuo do docente, ao nível da realização dos objetivos individuais, para que se possam tomar medidas corretivas em caso de incumprimento com vista a um melhor desempenho.

⁵ Decreto Regulamentar n.º2/2008. Art.º 9.º, ponto 4. (Na falta de acordo quanto aos objetivos a fixar, prevalece a posição dos avaliadores)

Neste sentido, o avaliador na primeira fase do processo de avaliação deverá negociar com o avaliado os objetivos e competências, refletir e rever os objetivos negociados e reformulá-los, se necessário. Neste processo, deverá igualmente ponderar as expectativas dos docentes na identificação de necessidades de desenvolvimento, assim como fundamentar as avaliações de desempenho realizadas.

O avaliado deverá refletir e ponderar a sua avaliação através da autoavaliação.

Neste sentido, e de acordo com a Lei nº66-B/2007, capítulo III art.º 61 de 28 de dezembro, o processo de avaliação compreende as seguintes fases:

1. Planeamento de avaliação e definição dos objetivos a atingir;
2. Realização da autoavaliação e avaliação;
3. Harmonização das propostas de avaliação com a respetiva contratualização de objetivos;
4. Reunião entre avaliador e avaliado para fixação de competências, avaliação do desempenho e respetivos indicadores;
5. Validação das avaliações e reconhecimento de desempenhos excelentes;
6. Apreciação do processo de avaliação pela comissão paritária;
7. Homologação;
8. Reclamações e outras impugnações;
9. Monitorização e revisão de objetivos .

A avaliação final é expressa através de menções qualitativas, cujas menções superiores respeitam valores de percentagens relativas à diferenciação dos desempenhos do corpo docente.

A SIADAP assume-se como instrumento de orientação, avaliação e desenvolvimento para a obtenção de resultados e de competências profissionais do corpo docente.

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro do sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (Decreto-Lei n.º15/2007, art.40, n.2)

Entretanto, o regime de avaliação de docentes, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro, consagra um regime de avaliação de

desempenho exigente e com fortes efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade profissional desenvolvida. De facto, a concretização deste modelo avaliativo pressupõe uma estrutura de recursos humanos assente em diversos níveis de responsabilidade, assim como representado no quadro n.º4:

Quadro 4 - Intervenientes V/S Responsabilidades

| Intervenientes | Responsabilidades |
|--|---|
| Avaliado | Envolver-se de forma ativa no processo avaliativo, responsabilizando-se pela melhoria do seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. Proceder à respetiva autoavaliação.(artigo 11.º,ponto3) |
| Coordenadores de Conselhos de Docentes ou Coordenadores de Departamento | Avaliar os seus pares, tendo em conta os seguintes parâmetros classificativos. (artigo 17.º, ponto 1) preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Observação de duas a três aulas, devendo corresponder, cada uma, a uma unidade didática diferenciada. |
| Presidente do Conselho Executivo ou Diretor | Avaliar o desempenho dos docentes, tendo em conta os indicadores de classificação relativos a: - assiduidades e serviço distribuído; - resultados escolares e taxas de abandono escolar; - participação na vida da escola; - ações de formação continua; - exercício de cargos de natureza pedagógica; - dinamização de projetos de investigação e desenvolvimento e inovação educativa (artigo 18.º, ponto 1); - verificação do número de aulas previstas e ministradas e o cumprimento do serviço letivo e não letivo atribuídos. Progresso dos resultados escolares dos alunos face ao ano letivo anterior e à avaliação de diagnóstico realizado no início do ano. Assim como a diferença entre a avaliação interna e externa. Verificação de necessidades formativas. (...) ⁶ |
| Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho-CCAD | Coordenar e validar todo o processo avaliativo, garantindo o seu rigor, através da emissão de diretivas ⁶ para a sua aplicação(artigo 13.º, ponto 2) (objetiva e harmónica do sistema de avaliação, assegurando a sua articulação com os objetivos fixados e os resultados a atingir). Esclarecer dúvidas ao longo do processo de avaliação. Analisar as fichas de avaliação, conferindo e validando. Assegurar a avaliação, na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores. (artigo 12.º, ponto 5) Proceder ao desempate na atribuição de excelente ou de muito bom, tendo em conta os critérios definidos legalmente (artigo 21.º, ponto 7). Propor medidas de acompanhamento/formação permitindo ao docente superar os aspetos negativos no seu desempenho. |

⁶ Decreto Regulamentar n.º2/2008, art.º18.º e Decreto-Lei 15/2007, art.º45.º

| | |
|---|--|
| Inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor-Geral da educação. | Avaliar os professores com funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular (artigo 29.º, ponto 1,b). |
| Inspetor – Geral da Educação Conselho Científico da avaliação de professores. | Efetuar o acompanhamento global do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente. ⁷ |

A apreciação do desempenho dos professores nas quatro dimensões era da responsabilidade do Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular, ou o professor titular⁸ na área de desempenho científico-pedagógico que compreende a preparação e organização das atividades letivas, a realização, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens. Outra da responsabilidade do Diretor da escola (Presidente do Conselho Executivo), incide sobre a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos alunos, o desempenho de cargos ou funções de natureza pedagógica, a formação continua assim como o contributo de atividades e projetos a desenvolver na comunidade e meio escolar.

A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro docentes titulares⁹ eleitos no conselho pedagógico têm a função de garantir o rigor do processo de avaliação. Esta Comissão estabelece diretivas para a aplicação objetiva e coerente do processo de avaliação e valida as menções qualitativas de Excelente, Muito Bom e Insuficiente. Procede à avaliação na ausência/impedimento do avaliador e emite parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado.

Assim, e de acordo com a legislação em vigor, os intervenientes no processo de avaliação apresentam um papel preponderante em cada uma das vertentes neste processo, sendo previamente determinado as responsabilidades específicas de cada interveniente, como referenciado na figura n.º6:

⁷ Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 43.º, ponto7.

⁸ Despacho n.º 7465/2008, de 13 de Março de 2008

⁹ Decreto – Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro, art.º13.º,ponto1.



AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

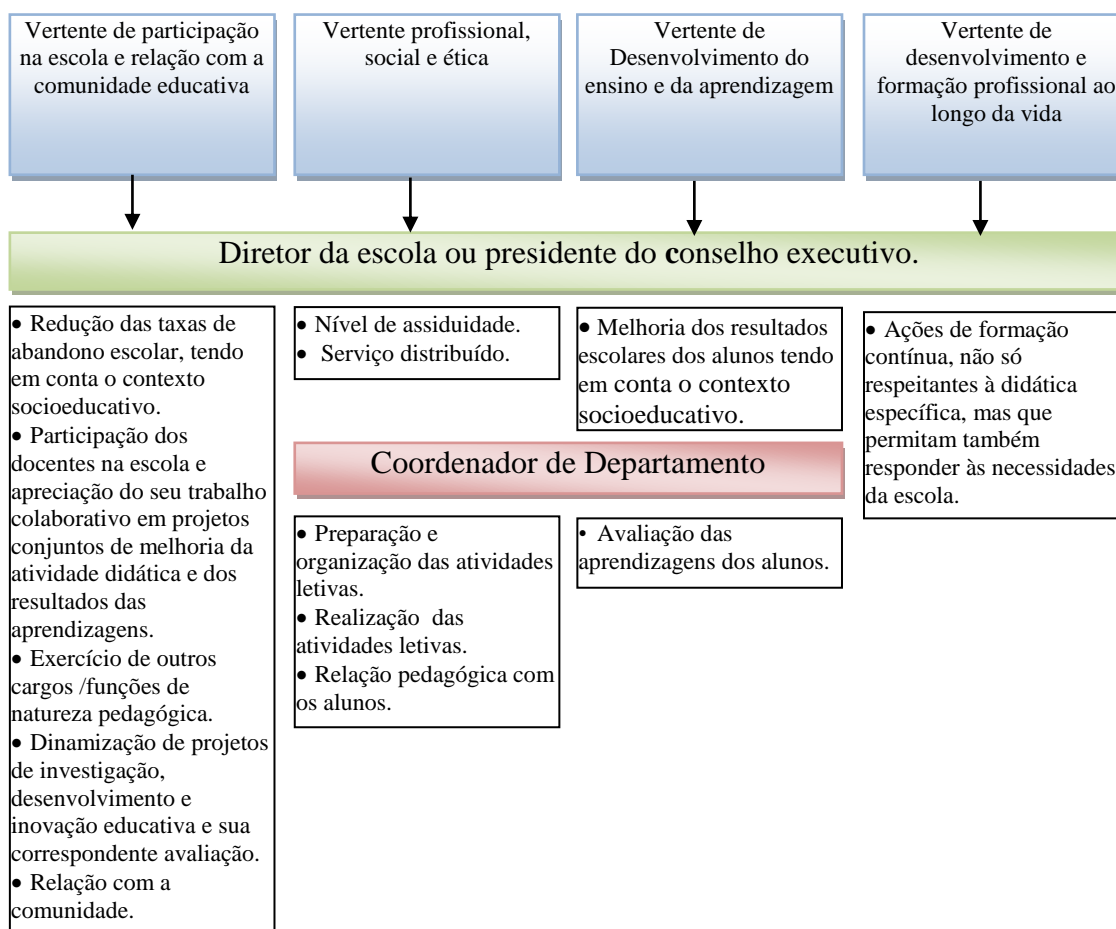


Figura 6 - Avaliação de desempenho docente - Intervenientes (autora, 2013)

Assim, de acordo com o DL 240/2001, de 30 de Agosto, existem quatro níveis de avaliação caracterizada por dimensões, tendo em conta os deveres profissionais sociais e éticos da profissão docente, a forma como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem assim como, a participação na escola, relação com a comunidade e formação profissional ao longo da vida, de acordo com o quadro n.º5.

Quadro 5 - Dimensões da avaliação de desempenho

| | |
|---|---|
| Vertente profissional e ética. | O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. |
| Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. | O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. |
| Participação na escola e relação com a comunidade escolar. | O professor exerce a sua atividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. |
| Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. | O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica, promovendo a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. |

De seguida, apresenta-se o quadro n.6 tendo como base as recomendações n.º2/2008 do Conselho Científico para Avaliação de Professores, que determina a importância da transversalidade da dimensão profissional, social e ética nos outros domínios, assim como a relevância da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da participação na escola e relação com a comunidade escolar. Na dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, esta não se restringe à frequência de formação contínua de conteúdos de natureza científico-didática, mas também ações no contexto escolar, tendo em conta as necessidades específicas de cada realidade (escola, alunos, professores), assim como o perfil geral de desempenho de cada uma das dimensões.

Quadro 6 - Articulação - Dimensão/Domínios

| | |
|--|---|
| A. Dimensão profissional, social e ética. | |
| <i>(O professor recorre ao saber próprio da profissão, de modo a garantir aos seus alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, respeitando as diferenças culturais, valorizando os diferentes saberes e culturas combatendo o processo de discriminação e exclusão)</i> | |
| B. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | |
| <i>(O professor organiza o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração os objetivos do Projeto Curricular de Turma, desenvolvendo as competências essenciais. Elabora estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e utiliza a avaliação, nas diferentes áreas de aplicação.)</i> | |
| Domínio 1 | Assiduidade e cumprimento do serviço letivo. |
| Domínio 2 | Preparação e organização das atividades letivas. |
| Domínio 3 | Realização das atividades letivas. |
| Domínio 4 | Relação pedagógica com os alunos. |
| Domínio 5 | Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. |
| Domínio 6 | Evolução dos resultados dos alunos tendo em conta o contexto socioeducativo. |
| C. Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade | |
| <i>(O professor participa na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da escola, projetos curriculares promovendo interação com a família)</i> | |
| Domínio 7 | Prevenção e redução do abandono escolar, tendo em atenção o contexto socioeducativo. |
| Domínio 8 | Participação na escola. |
| Domínio 9 | Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola. |
| Domínio 10 | Relação com a comunidade. |
| Domínio 11 | Desenvolvimento de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. |
| D. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida | |
| <i>(O professor reflete sobre as suas práticas, perspetivando o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional.)</i> | |
| Domínio 12 | Formação contínua e desenvolvimento profissional |

No sistema de atribuição de uma avaliação quantitativa a cada um dos itens de avaliação é feito numa escala de um a dez que se traduz num número inteiro. O resultado final é a média das ponderações obtidas das fichas de avaliação de cada um das dimensões, sendo classificado de insuficiente a excelente numa escala de classificações determinada de acordo com o quadro n.º7.

Quadro 7 - Escala de classificações (autora, 2013)

| | |
|--------------|---|
| Excelente | <ul style="list-style-type: none"> • 9 a 10 valores • Fixadas percentagens máximas com base na avaliação externa - 100% das escolas |
| Muito Bom | <ul style="list-style-type: none"> • 8 a 8.9 valores • Fixadas percentagens máximas com base na avaliação externa - 95% das escolas |
| Bom | <ul style="list-style-type: none"> • 6.5 a 7.9 valores • Fixadas percentagens máximas com base na avaliação externa - 95% das escolas |
| Regular | <ul style="list-style-type: none"> • 5 a 6.4 valores • Implica a não contagem do período de avaliação para progressão |
| Insuficiente | <ul style="list-style-type: none"> • 1 a 4.9 valores • Implica a não contagem do período de avaliação para progressão. • E prevê, ... não atribuição do serviço letivo ... regime de reclassificação ou reconversão profissional |

O processo de avaliação de desempenho docente iniciava-se com a apresentação de um conjunto de objetivos tendo em conta alguns elementos de referencia, tais como: objetivos e metas fixados no projeto educativo de escola, indicadores de medida e objetivos do projeto curricular de turma.

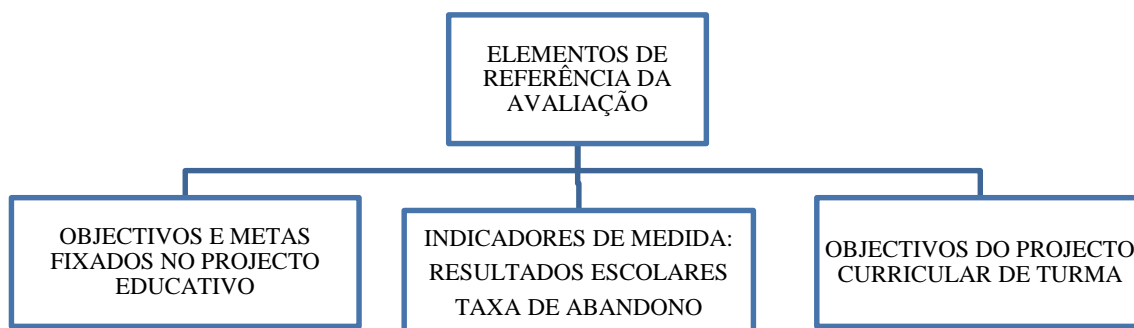


Figura 7 – Escala de classificação (autora, 2013)

Neste sentido, o avaliado apresenta um conjunto de objetivos individuais tendo em conta as metas e objetivos do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades, que deverá ser efetuada numa entrevista a decorrer no início do ciclo com o avaliador, para que estes sejam negociados e verificados de acordo com as metas de escola.

A determinação destes objetivos são formulados tendo por referência os itens previstos no Decreto Regulamentar n.º2/2008, ponto 2, artigo 9.º, conforme graficamente representado na figura n.º8.

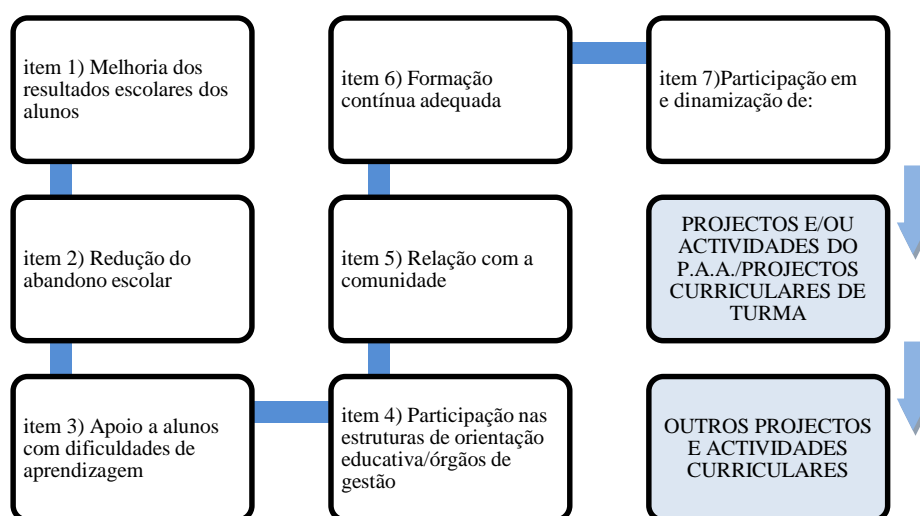


Figura 8 - Objetivos individuais (autora, 2013)

A formulação dos objetivos individuais devem ser específico, mensuráveis, relevantes, calendarizados e, sempre que possível, promovem a articulação entre as prioridades do projeto educativo e as prioridades individuais. Neste sentido, será pré-definido um conjunto de tarefas a serem realizadas pelo avaliado tendo como objetivo o cumprimento dos referidos itens, assim como referido no quadro n.º8:

Quadro 8 - Objetivos individuais / tarefas

| Itens | Tarefas |
|---|---|
| Item 1 Melhoria dos resultados escolares dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Diversificação metodológica: <ul style="list-style-type: none"> - estilo de aprendizagem; - hábitos de estudo; - potencialidades e fragilidades dos alunos. • Recurso a novas tecnologias • Dinamização de tarefas/projetos |
| Item 2 Redução do abandono escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de casos especiais de dificuldade de aquisição de conhecimentos. • Diferenciação pedagógica. • Criação de um clima da sala de aula propício à aprendizagem. |
| item 3 Apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de apoio/tutoria, quer em contexto de sala de aula, quer na sala de estudo/biblioteca. • Conceção, realização monitorização dos planos de acompanhamento. • Diferenciação pedagógica através da dinamização de projetos. |
| item 4 Formação contínua adequada. | <ul style="list-style-type: none"> • Inscrição em ações de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do docente. |
| item 5 Relação com a comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • Participação em projetos de escola • Fomentar a relação com a comunidade, quer através do trabalho com os alunos quer com os pares. |
| Item 6 Participação nas estruturas de orientação educativa/órgãos de gestão | <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões de departamento e/ou grupo disciplinar, conselhos de turma e outros órgãos nos quais tenha assento. |
| item 7 Participação em e dinamização | <ul style="list-style-type: none"> • Participação nos projetos no plano anual de atividades, projeto curricular de turma e outros relevantes para a comunidade escolar. |

Em paralelo será desenvolvido um plano individual de desenvolvimento profissional (PIDP), que constitui um instrumento importante para o avaliado, avaliador e órgãos de gestão, um diagnóstico das reais necessidades de formação, permitindo ao avaliado um plano de ação substanciado em metas claras que, por sua vez, articulam com as suas necessidades formativas.

Neste sentido, após uma avaliação reflexiva das suas práticas, os docentes envolvidos no processo poderão traçar um plano de ação, tendo em conta os objetivos individuais e as metas preestabelecidas que, por sua vez, se articulam com as necessidades formativas, estabelecendo um cronograma, um momento de diagnóstico de acordo com a figura n.º9.

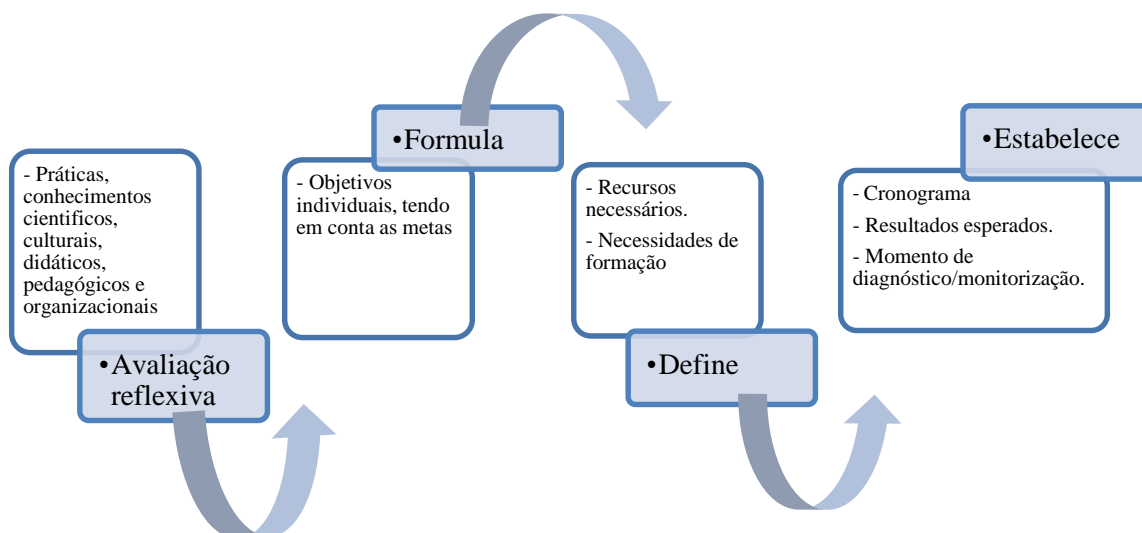


Figura 9 – Plano individual de desenvolvimento

A etapa relativa ao avaliador e a fase de observação do avaliado, encontram-se intimamente ligadas à supervisão, que segundo Stone (1984), é um processo de co-construção de uma visão, a saber:

- Visão aprofundada/discernimento (*insight*) – para compreender o significado do que está a acontecer;
- Capacidade de previsão (*foresight*) – para ver o que vai acontecer;
- Capacidade de retro visão (*hindsight*) – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu;
- «Segunda visão» /intuição (*second sight*) – para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido, ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não deveria ter acontecido.

O conceito de supervisão pedagógica é caracterizado como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento profissional e humano.

Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadas, interpretativas e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relan a-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas

interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão. (Alarcão 1995,p.5)

Assim, no entender de Alarcão e Roldão, (2010), a supervisão deverá promover a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento da autonomia profissional, tendo como objetivo a maximização das capacidades do professor, enquanto profissional, procurando desenvolver a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais adequadas para a relação pedagógica com os seus alunos e o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a supervisão na formação de professores deverá contemplar três fatores:

1. Melhorar a instrução;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador;
3. Promover a capacidade da organização e de ambientes de trabalho autorrenováveis.

(...) relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação. (Alarcão & Tavares 2003, p.17)

Com a evolução da profissão no âmbito da educação, o supervisor deixou de ter o papel de inspetor passa a facilitador e encorajador do desenvolvimento do professor, devendo valorizar as experiências e saber do professor, assim como incentivar a reflexão das práticas de ensino. Ao facilitar o desenvolvimento do professor, também o supervisor/orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2003).

Segundo Zeichner (1993), o supervisor deve ajudar os professores a desenvolverem capacidades de reflexão, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Ou seja, deveria ser um mestre na competência de ensino, que estabelece boas

relações com os outros professores, bom ouvinte e sensível às necessidades dos professores.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Freire, P. 1997, p.68)

Segundo Alarcão e Tavares (2007), no processo de supervisão, para obter sucesso no desenvolvimento do professor e de todo o processo, o supervisor deverá desenvolver as seguintes competências:

- A capacidade de prestar atenção e o saber escutar;
- A capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicação verbal e não verbal, de interpretar, de cooperar, de interrogar.

(...) a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experimental, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passa antes, o que se passa durante e o que se passara depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. (Alarcão 2003, p.45)

Neste contexto, a atuação do supervisor deverá ter em conta:

- Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- Capacidade de resolver problemas e tomar decisões;
- Capacidade de experimentar e inovar numa dialética teoria-prática;
- Capacidade de refletir e de fazer críticas e autocríticas, de modo construtivo;
- Consciencialização da responsabilidade que cabe ao professor relativamente ao sucesso dos seus alunos;
- Entusiasmo pela profissão e empenho nas tarefas;
- Capacidade para trabalhar com os elementos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, a atuação do supervisor desenrola-se em três áreas de ação, desenvolvendo competências específicas para cada uma delas, nomeadamente na supervisão, na observação e na didática, desenvolvendo competências específicas em cada uma, de acordo com a figura 10:

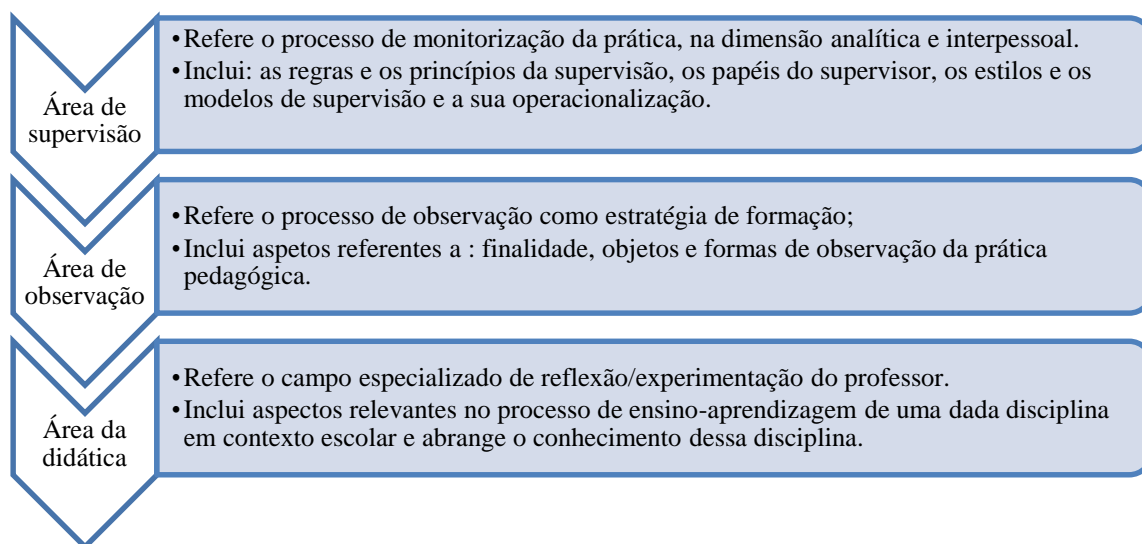


Figura 10 - Área de ação do supervisor

Em síntese, o supervisor deverá ser capaz de apresentar as seguintes funções: Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

No processo final do ciclo de avaliação, o professor avaliado teria de preencher a ficha de autoavaliação, sendo esta complementada em algumas escolas por um portfolio individual. Após este procedimento, os avaliadores preenchem as fichas de avaliação de acordo com o Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 Janeiro, art.º20, alterado pelo Despacho n.º3006/2009, de 23 de janeiro, sendo no final atribuída uma avaliação numa reunião conjunta dos avaliadores.

Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2009, p.39) a “falta de motivação, competência e preparação” dos avaliadores foi identificada como uma fragilidade do modelo de avaliação, assim como do elevado número de tarefas referente à avaliação inseridas na “ componente não letiva do estabelecimento de ensino” (Decreto-Lei n.º15/2007, art.82.º) (Decreto-Lei n.º75/2010) veio gerar um clima de contestação que dificultou a aceitação do processo de avaliação pelo corpo docente.

Segundo o relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente, realizado pelo Conselho Científico para Avaliação de Professores (CCAP)¹⁰ a 28 de Julho de 2010, existem alguns aspetos negativos mais ou menos relevantes neste processo, salientando igualmente alguns fatores positivos, como apresentado no quadro n.º9, nomeadamente:

Quadro 9 – Aspetos positivos/negativos da ADD segundo CCAP

| Aspetos negativos | |
|--|--|
| Mais relevantes | Existência e aplicação de cotas a universos distintos (professores, professores titulares, avaliadores, etc.); |
| | Resultados injustos nas avaliações superiores (muito bom e excelente) pelo fato de ter existido poucos pedidos de avaliação da componente científico-pedagógica; |
| | A incapacidade de as escolas aplicarem a avaliação da componente científico-pedagógica; |
| | Peso excessivo de alguns parâmetros de avaliação, nomeadamente a assiduidade e a formação continua; |
| | Inexistência de um período experimental; |
| | Elevado número de reclamações sobre as avaliações atribuídas; |
| | Dificuldade dos docentes na fixação dos objetivos individuais; |
| | Dificuldades sentidas na elaboração de instrumentos de avaliação; |
| | Ausência de modelos de orientação e inexistência de um período de testagem dos instrumentos; |
| | Falta de critérios nacionais uniformizadores e de perfis de desempenho. |
| Menos relevantes | Burocratização do processo de ADD. |
| | “Clima nas escolas” – conflito entre professores, ambiente de competição e a diminuição da partilha e de trabalho entre pares. |
| | Formação – Escassez e desadequação da formação (inexistência de formação para avaliadores); |
| | Sucessivas alterações do quadro legal – perturbações e instabilidade do processo; |
| | Complexidade do modelo; |
| | Curta duração de cada ciclo de avaliação (dois anos); |
| Aspetos positivos | |
| o espírito de cooperação entre docentes o impulso de mudança; | |
| criatividade, inovação e prática reflexiva; | |
| a diminuição do absentismo através da adoção de estratégias de permuta; | |
| a maior preocupação de planos de aula nos casos em que os docentes têm de faltar; | |
| a maior articulação entre o trabalho desenvolvido na escola e o projeto educativo. | |

¹⁰ Ministério de Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores de 28 de julho de 2010. Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente, pág. 52 e 53.

Por último, o estudo apontou algumas mudanças para serem implementadas no ciclo de avaliação seguinte, a considerar :

- a) alargamento do ciclo de avaliação e sua relação com as mudanças de escalão, a necessidade de os avaliadores serem membros do Conselho Pedagógico e detentores de formação adequada para o exercício da sua função;
- b) instrumentos de avaliação uniformizados a nível nacional;
- c) recurso a avaliadores externos;
- d) simplificação do processo de avaliação, através da diminuição de indicadores de desempenho.

Perante esta enorme contestação, é publicado no Diário da República o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente. Neste sentido o Ministério de Educação reconhece alguns dos aspetos mais negativos, identificando três problemas principais: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação.

2.4.2 - Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2009 a 2011

2º ciclo de avaliação.

No final do 1º ciclo de avaliação de desempenho (2007-2009), com as sucessivas alterações legislativas referentes ao processo, inicia-se um novo ciclo de dois anos com algumas alterações no Decreto-Lei n.º75/2010, nomeadamente o fim da carreira de professor titular e o Decreto Regulamentar n.º2/2010 referente ao regime de avaliação do desempenho. Os seus princípios, finalidades e objetivos permanecem os mesmos (em comparação com o regime anterior de 2007-2009), embora as alterações mais significativas se façam notar essencialmente ao nível dos procedimentos e organização do processo de avaliação de cada escola.

Neste carregamento de baterias de normativos que enforma o novo modelo, cujo teor assenta no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, são postos em evidência três eixos¹¹:

- O desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente;
- A melhoria das aprendizagens dos alunos;
- A melhoria do serviço prestado pelas escolas.

Ao contrário do 1.º ciclo de avaliação de 2007 a 2009, não é contemplado no presente ciclo de avaliação os resultados escolares dos alunos, fator este bastante controverso no ciclo anterior.

A avaliação de desempenho continua a ser um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento profissional dos docentes e da gestão dos resultados das aprendizagens, sendo este um momento fundamental para o levantamento das necessidades de formação, a diferentes níveis de ação. Em muito semelhante ao modelo de avaliação anterior, salientando-se o plano macro (nível político) e meso (nível da escola) sem alterações e o plano micro (nível da prática docente) que acresce da necessidade do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e assunção de um compromisso individual, tendente à consecução das metas e objetivos contemplados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades, ao contrário do Projeto Curricular de Turma do modelo de avaliação anterior.

O processo de avaliação deve ser visto como uma construção coletiva, que valoriza o processo de ação. Para tal, e à semelhança do modelo anterior, é necessário um referencial de avaliação, traduzido numa abordagem realista e eficaz, de acordo com a realidade específica de cada escola, tendo em conta os referentes de ordem externa e interna, de acordo com o quadro de referência n.º10, seguinte:

¹¹ O Novo Modelo de Avaliação de Desempenho desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados em:

- O artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (« A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.»).

- Os artigos 40.º a 48.º do Estatuto da Carreira Docente (Dec.-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, com a redação do Dec.-Lei n.º75/2010, de 23 de junho) e que se reporta à Avaliação de Desempenho.

Quadro 10- Referência interna e externa no processo de avaliação

| | |
|--------------------|--|
| Referência externa | <p>Normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objetivos da avaliação de desempenho:</p> <p>Lei n.º46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que foram introduzidas pelas leis n.º115/97 e 49/2005); Decreto-Lei 240/2001 (Perfil Geral de Desempenho Docente); Decreto-Lei 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente, com as alterações que foram introduzidas pelos Decretos-Lei n.º270/2009, de 30 de setembro, e 75/2010, de 23 de junho, respetivamente nona e décima alteração ao ECD); Decreto Regulamentar 2/2010 (Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho docente); Despacho n.º 14420/2010 (Modelos de impressos das fichas de autoavaliação); Despacho n.º 24/2010 (Ponderação Curricular); Despacho n.º 16034/2010, que estabelece os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional; Diretivas da CCADD (Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente); Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).</p> |
| Referência interna | <p>Objetivos e metas fixadas:</p> <p>Projeto Educativo de escola/agrupamento; Plano Anual de Atividades; Instrumento de registo criado pela escola/agrupamento; Objetivos individuais, sempre que o docente proceda à sua fixação; Cronograma de ADD (Avaliação de Desempenho Docente).</p> |

Segundo Flores (2009), a avaliação do desempenho docente não tem, habitualmente, em conta o contexto em que é aplicada, constituindo este um fator de enorme fragilidade. Sobre este aspeto em concreto, refere que, na implementação de um processo complexo como este, importa tomar em consideração aspetos como a variedade dos contextos, o reconhecimento dos avaliadores, a adequação dos instrumentos de avaliação, a importância do *feedback*, o papel da direção da escola, os intervenientes e a forma como interpretam as medidas políticas.

Entretanto, o regime de avaliação de docentes, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, consagra um regime de avaliação de desempenho exigente e com fortes efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. De fato, a concretização deste modelo avaliativo pressupõe uma estrutura de recursos humanos assente em diversos níveis de responsabilidade, à semelhança do modelo anterior de avaliação de 2007/2009 sintetizados no quadro n.º11:

Quadro 11 - Intervenientes v/s Responsabilidades

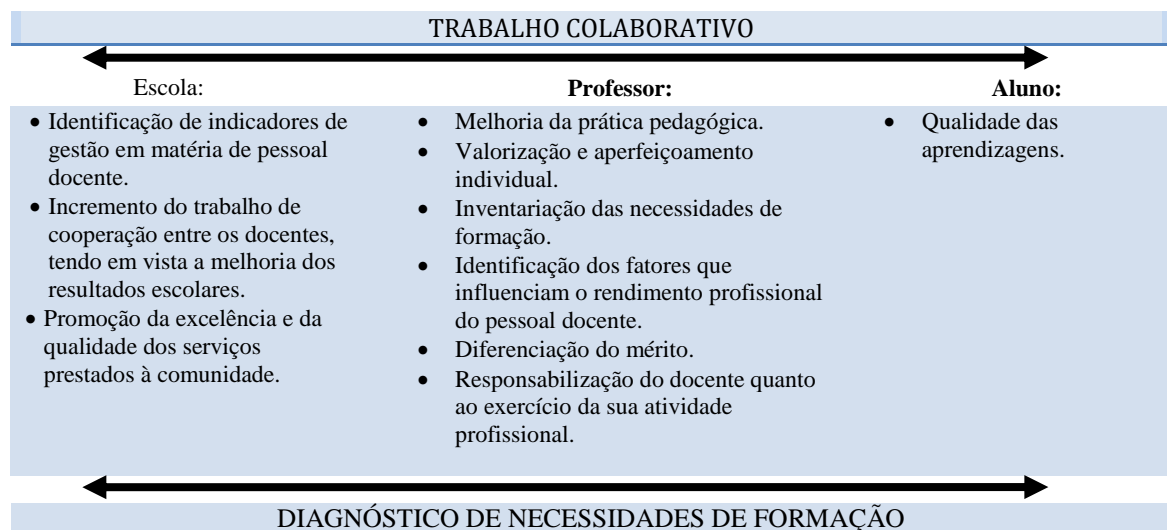
| Intervenientes | Responsabilidades |
|---|---|
| Avaliado (art.º11) | Envolver-se de forma ativa no processo avaliativo, responsabilizando-se pela melhoria do seu desenvolvimento em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. Proceder à respetiva autoavaliação. |
| Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho-CCADD | Elaborar a proposta de instrumentos de registo. Assegurar o respeito pelas percentagens máximas das menções de Muito Bom e de Excelente. |
| Júri de avaliação | Proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator. Emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualidade do desempenho profissional dos avaliados. Aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente. Apreciar e decidir as reclamações. |
| Relator | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação. • Observar aulas. • Analisar o relatório de autoavaliação. • Realizar a entrevista individual. • Preencher a ficha de avaliação global a apresentar ao júri. • Propor ao júri um programa de formação para os avaliados cuja classificação tenha sido Regular ou Insuficiente. |
| Coordenadores dos Departamentos Curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Designar os relatores (art.º12). • Avaliar o docente com posicionamento mais elevado na carreira, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento (art.º13,ponto 4). • Coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores (art.º13, ponto 2). E avaliar os relatores (art.º29). |
| Diretor | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o subdiretor e os adjuntos (art.º31, ponto 3). • Avaliar os coordenadores de departamento curricular (art.º28). |
| Conselho Científico para a Avaliação de Professores. | <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar e monitorizar o processo de avaliação no Sistema Educativo (art.º34, alínea a)). • Estabelecer padrões de desempenho a nível nacional (art.º7, ponto 1). • Emitir orientações quanto aos instrumentos de registo da informação relevante para efeito da avaliação (art.º10, ponto 2). • Elaboração, no final do ciclo de um relatório síntese sobre a aplicação do modelo (art.º35, ponto 2). |
| Gabinete de Apoio à Avaliação (ME) (art.º34, ponto 2) | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir o apoio técnico e o aconselhamento necessário à boa execução do processo de avaliação. |

A avaliação de desempenho no modelo de avaliação preconizado pelo Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, continua a evidenciar que a avaliação de desempenho é um processo capaz de melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica. Neste sentido, a avaliação de desempenho docente visa melhorar, valorizar, identificar as necessidades de formação, facultar indicadores de gestão em matéria de

peçoal docente, promover um processo de acompanhamento e superviso da prtica docente, assim como da responsabilizao do docente quanto ao exerccio da sua atividade profissional  semelhana da avaliao realizada no 1º ciclo de avaliao.¹²

Os objetivos do modelo continuam a ser um processo tripartido (quadro n.º12), cujos intervenientes so os professores os alunos e a escola, apresentando implicaes ao nvel da qualidade da aprendizagem dos alunos e dos servios da escola, permitindo, tambm, identificar o potencial de desenvolvimento profissional do docente, na medida em que permite diagnosticar as necessidades de formao dos docentes que devem ser contempladas no plano de formao anual de cada agrupamento de escolas ou escola no agrupada.

Quadro 12- Desenvolvimento profissional 2.ºCiclo (autora, 2013)



Neste ciclo de avaliao de 2009 a 2011 continua a existir os quatro nveis de avaliao caracterizada pelas mesmas dimenses:

1. Vertente profissional e tica;
2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
3. Participao na escola e relao com a comunidade escolar;
4. Desenvolvimento e formao profissional ao longo da vida.

¹² Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, com a redao do Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho

Importa igualmente referir, que à semelhança do ciclo de avaliação anterior, a dimensão Profissional, Social e Ética tem um carácter transversal ao exercício da profissão docente, de acordo com o Despacho n.º14420, de 15 de setembro, não sendo alvo de avaliação per si, embora existem três domínios em que esta dimensão está inserida sendo alvo de classificação quantitativa, a saber:

- Compromisso com a construção do conhecimento profissional;
- Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos;
- Compromisso com o grupo de pares e com a escola.

(...) deve ser entendida de forma transversal às restantes dimensões. É uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de atuação do docente e a dimensão que estiver a ser considerada. Não se trata assim de uma dimensão a adicionar às restantes, mas da expressão do modo como, em cada uma das três outras dimensões, o docente revela o seu grau de compromisso e responsabilidade profissional, ético e social. Em termos avaliativos, a descrição dos indicadores desta dimensão transversal tem assim de ser realizada em articulação com outras dimensões e respetivos domínios. (Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro)

Da mesma forma, o domínio do cumprimento do serviço letivo e não letivo não está dependente da dimensão «participação na escola e relação com a comunidade», nem carece de pontuação, de acordo com o Despacho n.º 14420. Não surge como um domínio a avaliar mas antes a caracterizar o docente em avaliação, uma vez que a atribuição das menções de Excelente, Muito Bom e Bom dependem do cumprimento de 100%, 97% e 95% do serviço letivo do docente em cada um dos anos em que reporta o ciclo de avaliação.

(...) para o compute das percentagens de cumprimento do serviço prestado é contabilizada a atividade registada no horário de trabalho, a permuta de serviço letivo com outro docente bem como as ausências equiparadas a prestação de serviço docente efetivo, nos termos do artigo 103.º do ECD. (Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, artigo21.º, ponto6 e 7.)

De acordo com o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, a qualidade do ensino é o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por essa razão, é fundamental o aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem

cabe assegurar a qualidade das aprendizagens: os docentes. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões já referido anteriormente.

São dimensões fundamentais consagradas no respetivo despacho tendo como objetivo orientar as práticas docentes ao longo da carreira, consagrando conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificar conhecimentos, capacidades e atitudes. Neste sentido, o conceito destas dimensões poderá orientar a ação do docente, para estimular a respetiva autorreflexão e para articular a avaliação do seu desempenho.

Esta pode ser considerada uma referência que permite (re) orientar a prática docente num quadro de grande complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais do ensino são constantemente confrontados com a necessidade de responder às exigências que são colocadas por essa transformação. Neste sentido, e de acordo com o D.L. n.º2/2010, de 23 de junho, e com base na proposta do CCAP, são estabelecidos a nível nacional as quatro dimensões assim, como os respetivos domínios que operacionalizam, permitindo descrever, de forma clara, os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais, de acordo com o seguinte quadro n.º13.

Quadro 13 – Articulação dimensões / domínios

| A. Vertente profissional, social e ética | |
|---|--|
| Domínio 1 | Compromisso com a construção do conhecimento profissional; |
| Domínio 2 | Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos; |
| Domínio 3 | Compromisso com o grupo de pares e com a escola. |
| B. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | |
| Domínio 4 | Preparação e organização das atividades letivas. |
| Domínio 5 | Realização das atividades letivas. |
| Domínio 6 | Relação pedagógica com os alunos. |
| Domínio 7 | Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. |
| C. Participação na escola e relação com a comunidade | |
| Domínio 8 | Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anuais e Plurianuais de atividades de agrupamento de escola ou escola não agrupada. |
| Domínio 9 | Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola. |
| Domínio 10 | Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. |
| D. Desenvolvimento profissional ao longo da vida | |
| Domínio 11 | Formação contínua e desenvolvimento profissional |

A Dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão que segundo o Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro, considera que “ deve ser entendida de forma transversal às restantes dimensões. É uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de atuação do docente e a dimensão que estiver a ser considerada. Não se trata assim de uma dimensão a adicionar às restantes, mas da expressão do modo como, em cada uma das três outras dimensões, o docente revela a seu grau de compromisso e responsabilidade profissional, ético e social. Em termos avaliativos, a descrição dos indicadores desta dimensão transversal tem assim de ser realizados em articulação com as outras dimensões e respetivos domínios.”

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem corresponde ao eixo central da atividade docente que envolve: planificações, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso.

A planificação implica orientação estratégica da ação, a coerência e articulação das ações planeadas a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos. A operacionalização implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a eficácia dos processos de comunicação e das interações em sala de aula. A regulação implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados. (Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro)

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa considera a ação do docente relativa à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade.

O docente, como profissional, integra a organização da escola e é, por isso, corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral. (Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro)

A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional através de uma constante atualização de conhecimento específico e autonomia dos que exercem a profissão.

(...) conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos. (Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro)

No âmbito destas quatro dimensões, assume um lugar central o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Embora o docente articule todas as dimensões, a função principal deste profissional é ensinar e promover a aprendizagem, constituindo este o cerne da sua atividade .

Os indicadores de medida, relativos aos resultados dos alunos e ao abandono deixaram de ser considerados como elementos de referência da avaliação. A observação de aulas continua a ser um procedimento facultativo no processo de avaliação, embora continue a ser condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para a progressão ao 3.º e 5.º escalão da carreira docente.

As atribuições das menções qualitativas superiores continuam, neste ciclo de avaliação, sujeitas a um regime de percentagens máximas atribuídas a cada escola, tendo em conta a avaliação externa, segundo o Despacho n.º5464/2011, de 30 de março. A atribuição de Excelente é acompanhada de um relatório que especifique o contributo do docente para o sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens, com vista à sua utilização numa base de dados sobre boas práticas. A atribuição de Muito Bom e Excelente confere o direito à progressão ao 5.º e 7.º escalão da carreira docente independentemente da existência de vagas, ao contrário das outras avaliações. A atribuição de Regular e Insuficiente confere a não contagem do período a que respeita a avaliação para efeitos de progressão na carreira de acordo com o Decreto-Lei n.º75/2010.

Contudo, se por um lado o modelo de avaliação é caracterizada por um processo de desenvolvimento profissional, como forma de promover a qualidade do serviço educativo e

das aprendizagens dos alunos, por outro, a avaliação de professores tem consequências na carreira, nomeadamente no acesso e na progressão da mesma.

Neste sentido, a avaliação do desempenho caracteriza-se pela dualidade entre o desenvolvimento profissional de docentes e a prestação de contas e de recompensas para os melhores profissionais¹³.

De acordo com esta perspetiva, o modelo de avaliação tem vindo a oscilar entre dois pesos diferentes, de acordo com a figura 11: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa, caracterizada pelo desenvolvimento profissional, melhoria das práticas docentes e qualidade do serviço educativo e das aprendizagens. Enquanto a avaliação sumativa, se caracteriza por um sistema de prestação de contas, diferenciação através do mérito assim como sistema de recompensas.

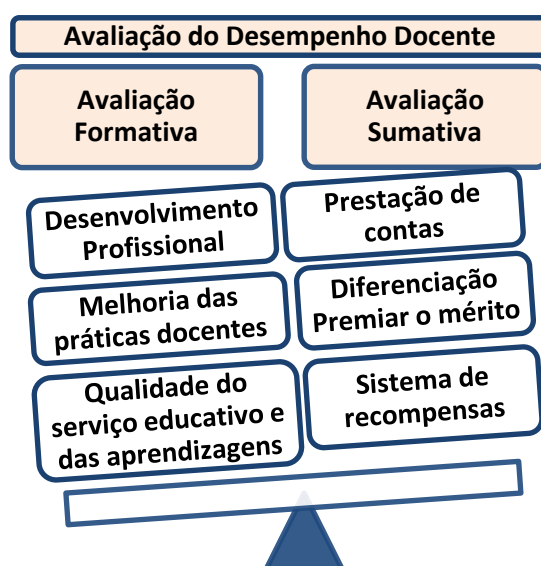


Figura 11 - Avaliação do desempenho docente (autora, 2013)

Segundo Joaquim Machado & João Formosinho (2000) a avaliação do desempenho docente associa duas modalidades distintas, caracterizadas pelo “desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais”, estando uma associada a mecanismos de desenvolvimento profissional e outra de prestação de contas.

A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de avaliação e de um modo contínuo, permitindo informação sobre os níveis de desempenho do docente assim como a identificação das necessidades de formação dos docentes. A avaliação sumativa tem

¹³ Decreto-lei n.º75/2010, de 23 de Junho, n.º3 do art.º40.º

relevância, normalmente, no final do processo, com o intuito de verificação dos objetivos propostos assim como da informação recolhida sobre o desempenho docente, culminando numa proposta de classificação, permitindo a diferenciação dos desempenhos.

Segundo Fernandes (2008), é necessário ter consciência de que, em geral, qualquer modelo de avaliação tem duas lógicas incontornáveis: uma de natureza formativa, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, cujas características são: participação relevante dos professores; relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado; contextualização; e valorização e incentivo aos docentes a apreciarem o seu próprio desempenho. Outra, de natureza sumativa, com a preocupação direcionada para os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis, cujas características recaem, fundamentalmente, sobre a responsabilização e a prestação de contas, pois é orientada para a medição da competência, do desempenho e da eficácia dos professores. Por sua vez, as pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa, centrada mais na prestação de contas e na responsabilização, podem dificultar a concretização de uma avaliação mais direcionada para o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, uma avaliação de natureza formativa.

Como qualquer modelo de avaliação, também este revela tanto aspetos favoráveis como desfavoráveis, como sejam: a dificuldade de legitimação dos avaliadores; a introdução de entropia na organização; o relativismo do processo de avaliação e a deriva tecnicista e quantitativista (Alves & Machado, 2008).

2.4.3 - Modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2011 a 2013

Novo Modelo de Avaliação.

O descontentamento relativamente aos processos de avaliação anteriores e a mudança do Governo, em junho de 2011, conduziram a uma mudança nas orientações políticas, em matéria de avaliação de desempenho docente, assim como reorganização dos programas curriculares nos diferentes níveis de ensino. De acordo com o preâmbulo do Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de Fevereiro, o novo modelo de avaliação propõe “simplificar o processo e promover um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes desenvolvam o

essencial da sua atividade o ensino e a aprendizagem”. Tem como objetivo um procedimento simples, com o mínimo de componentes e indicadores e com processos de trabalho centrados no desenvolvimento profissional. Movido pela preocupação de que os professores participem no processo de avaliação, sem prejudicarem o seu trabalho junto dos alunos. Neste sentido, a avaliação será promovida em ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade nas escolas.

A avaliação passa a incidir sobre as dimensões científica e pedagógica; a participação na escola e a relação com a comunidade; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

O novo modelo de avaliação pretende, deste modo, dar uma resposta diferente a algumas fragilidades identificadas nos modelos de avaliação anteriores, nomeadamente no que se refere à sobrecarga de trabalho burocrático, aos conflitos entre avaliadores e avaliados e à ausência de reconhecimento dos avaliadores, por parte dos avaliados, assim como à complexidade do processo, onde o fator de tempo foi igualmente uma condicionante no seu aprofundamento e reflexão.

Neste sentido, a avaliação é centrada em duas áreas de intervenção: interna e externa.

A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica dos docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente e daqueles que requeiram a atribuição da menção de “Excelente”. Fundamentalmente centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente, através de professores/avaliadores externos do mesmo grupo disciplinar que, para além de terem assegurada formação nesta área específica de avaliação, dispõem de orientações mais precisas para a realização de uma observação mais justa e eficaz, nomeadamente através de modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas (Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro). No entanto, à data em que apresentamos o presente estudo, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) optou por garantir alguma formação específica dos avaliadores externos, neste processo de avaliação de 2013/2014.

A avaliação interna é realizada em todos os escalões pelos parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico da escola do docente e assegurada por docente do mesmo grupo disciplinar, posicionado no escalão acima do avaliado e/ou detentor de formação especializada no âmbito da supervisão/avaliação de professores.

Estas mudanças no modelo de avaliação parecem seguir as recomendações enumeradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2009), no sentido do desenvolvimento da capacidade da avaliação da componente científico-pedagógica, da elaboração e preenchimento dos instrumentos de avaliação, da desburocratização do processo de ADD assim como da formação adequada à aquisição de competências no âmbito de avaliação de professores. Segundo o Decreto Regulamentar n.º26/2012, art.º3 n.º2, de 21 de fevereiro, o sistema de avaliação de desempenho “deve ainda garantir e diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Neste novo modelo de avaliação continuam a existir os três níveis de avaliação – à semelhança dos modelos anteriores caracterizados pelas seguintes dimensões: Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa; Formação contínua e desenvolvimento profissional, tendo, neste ciclo de avaliação, sido retirada a Dimensão da vertente profissional e ética. “Científico – Pedagógico” - O professor organiza o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração os objetivos do Projeto Curricular de Turma, desenvolvendo as competências essenciais. Elabora estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e utiliza a avaliação, nas diferentes áreas de aplicação.

- **“Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”** – O professor operacionaliza três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assente num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso.
- **“Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”** - O professor participa na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da escola, projetos curriculares, promovendo a interação da escola com a comunidade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.
- **“Formação contínua e desenvolvimento profissional”** - O professor reflete sobre as suas práticas, perspetivando o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, o que requer a

permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Estas são as dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, sobre o que representa integrar a profissão e identificar conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual. (Despacho n.º16034 de 22 de Outubro de 2010)

O final do ciclo de avaliação deve ser acompanhado por um relatório de auto – avaliação a ser desenvolvido pelos docentes, tendo como objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos.

Neste sentido, o relatório consiste num documento de reflexão anual e reporta-se ao trabalho desenvolvido nesse período, incidindo sobre os seguintes elementos:¹⁴

- a) A prática letiva;
- b) As atividades promovidas;
- c) A análise dos resultados obtidos;
- d) O contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

De acordo com a nota informativa do Diretor Geral da Administração Escolar (DGAE), de 31 de maio de 2012, estabelece que: “ O ano de 2011-2012 destina-se à conceção e implementação dos instrumentos necessários à aplicação do novo modelo de avaliação do desempenho e à formação dos avaliadores internos e externos, não havendo lugar à observação de aulas”. Dai resulta a necessidade de um ano preparatório do dispositivo legal e designadamente, no plano interno das escolas, um ano destinado à conceção do instrumento de registo e avaliação. No âmbito da formação de avaliadores

¹⁴ Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, Secção III, art19.º

internos e externos, estes devem possuir o tipo de formação ou experiência profissional prevista na alínea c) do n.º1 do artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro que determina que o avaliador externo deve ser “titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” ou, em alternativa, deverá possuir:

- O grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica;
- Formação especializada naquelas áreas (obtidas em estabelecimentos de ensino superior nos termos previstos no n.º1 do artigo 56.º do ECD);
- Experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica, designadamente de orientação de estágios, relator, avaliador, coordenador de departamento curricular, desde que, no decurso das mesmas, tenha realizado observação de aulas.

O regime de avaliação de docentes, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro, consagra igualmente um regime de avaliação de desempenho exigente e com fortes efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva à semelhança dos modelos anteriores. No entanto, a concretização deste modelo avaliativo sofreu algumas alterações com vista a minimizar as fragilidades dos modelos anteriores, pressupõe uma nova estrutura de recursos humanos assente em diversos níveis de responsabilidade, de acordo com o quadro n.º14.

Quadro 14- Intervenientes & Responsabilidades

| Intervenientes | Responsabilidades |
|---|---|
| Avaliado | Envolver-se de forma ativa no processo avaliativo, responsabilizando-se pela melhoria do seu desenvolvimento em função da informação recolhida durante o processo de avaliação; Proceder à respetiva autoavaliação. |
| Presidente do Conselho geral (art.9.º) | Homologar a proposta de decisão de recurso; Notifica o diretor ou a SADD (secção de avaliação do desempenho docente) contra - alegar e nomear o seu árbitro. |
| Diretor (art.10.º) | Proceder à avaliação dos docentes do regime especial (docentes dos 8º,9º e 10º escalões, subdiretor, adjuntos, assessor de direção, coordenador de departamento e outros avaliadores internos); Aprecia e decide as reclamações nos processos em que foi avaliador. |
| O Conselho | Eleger os quatro docentes que integram a secção de avaliação do desempenho |

| | |
|---|---|
| Pedagógico(art.11.º) | <p>docente;</p> <p>Aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões;</p> <p>Aprovar os parâmetros para cada uma das dimensões.</p> |
| A secção de Avaliação de Desempenho Docente (art.12.º) | <p>Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, o projetivo educativo e o serviço distribuído ao docente;</p> <p>Calendarizar os procedimentos de avaliação;</p> <p>Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões;</p> <p>Acompanhar e avaliar todo o processo;</p> <p>Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;</p> <p>Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;</p> <p>Aprovar o plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo conselho pedagógico.</p> |
| Avaliador Externo (art.13.º) | <p>Compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes .</p> |
| Avaliador Interno (art.14.º) | <p>Compete avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões Científica e pedagógica, Participação na escola e relação com a comunidade e Formação contínua e desenvolvimento profissional. Através dos seguintes elementos:</p> <p>Projeto docente, ou metas e objetivos do projeto educativo;</p> <p>Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico;</p> <p>Relatórios de auto –avaliação.</p> |

Sobressai, assim, um novo modelo vigente de avaliação de docentes, o modelo centrado no perfil do professor ao ter como ponto de partida as três vertentes em oposição das quatro vertentes dos dois modelos anteriores desenvolvidos no presente estudo e que constituem, no seu conjunto, o que se perspetiva no essencial como padrão de qualidade do desempenho profissional docente.

Para concluir, importa reconhecer que a ausência de uma cultura de observação e de avaliação do desempenho nas escolas portuguesas constituiu um dos maiores obstáculos à implementação do processo de avaliação, independentemente dos modelo desenvolvidos.

Esta ideia é corroborada no relatório da OCDE (2009), que conclui que não existe uma cultura de observação nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação de *feedback* do trabalho realizado, nem sequer partilha de boas práticas assim como de professores com formação específica para a função de avaliador/supervisor de docentes.

Neste contexto, afigura-se fundamental que uma política de avaliação de professores se faça acompanhar de uma política de formação de avaliadores de desempenho docente como forma de assegurar a qualidade dos processos avaliativos e o impacto efetivo daqueles na qualidade dos processos pedagógicos e nos resultados educativos.

CAPÍTULO III - Formação e Necessidades Formativas

3.1 - Formação de professores

O desenvolvimento profissional dos professores, apesar de ser uma necessidade contínua, implica momentos em que o professor procura, de forma explícita, melhorar a sua formação na área da docência, e na área cultural e pessoal, tendo em vista a melhoria das suas competências na sua atividade profissional.

Independentemente do conceito de competências, é consensual a necessidade de o professor possuir, segundo Shulman (1987), **conhecimentos**, que integram a sua prática profissional, nomeadamente: conhecimento da matéria de ensino; conhecimento curricular e pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educativo, conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos, que é a base da sua competência profissional. Quanto à **tomada de decisão** antes, durante e depois das aulas, o professor deve encontrar a melhor maneira de atingir os resultados educativos pretendidos e deve atuar no sentido de fomentar a aprendizagem.

Formar pode ser igual a conformar, o que significa que o docente se conforma com o plano de formação, traduzindo-se numa «homogeneização», em que o indivíduo abdica de si mesmo e da sua capacidade de autonomia e crítica (Zabalza,2004).

Segundo Zabalza (2004), uma formação de qualidade deverá ser uma “formação formativa”, que deve integrar “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece” (Zabalza,2004,p.42), contemplando os seguintes conteúdos formativos:

- Possibilidades de desenvolvimento pessoal
- Novos conhecimentos
- Novas competências
- Atitudes e valores
- Enriquecimento da experiência.

Dewey (1965), a este propósito, sublinhava que a função da escola não se deve caracterizar por uma acumulação de conhecimentos mas, antes no desenvolvimento de capacidades do corpo docentes. Contudo, o formando é um adulto e é como adulto que

adquire aprendizagens com metodologia diferente relativamente às crianças, no caso do professor, para frequentar um curso de formação, tendo sido aluno e, portanto, tendo experimentado uma prática com a presença de diferentes professores com metodologias e práticas de ensino diferenciadas. Aspetos como as pré-concepções relativamente ao que constitui a atividade do professor, ideias relativas ao que é o bom ensino e concepções do que é a escola e do seu papel social, são dados a ter em conta no processo de formação.

A formação de um professor tem de ter em conta a natureza contingente e sempre renovada como as situações de ensino se apresentam ao futuro do professor. A tomada de decisão em situação de imprevisibilidade caracteriza a atividade docente, pelo que a formação tem de preparar o formando para a captação do essencial que lhe permita operar, em cada situação, de acordo com as suas exigências específicas.

Matos (1999,p.241) define “a formação contínua (...) como um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da otimização da integração funcional das competências no campo do trabalho”. Isto porque os professores só conseguirão realizar e atingir os objetivos educacionais se tiverem uma formação apropriada se estiverem aptos a garantir e aperfeiçoar as suas competências através do empenho numa aprendizagem permanente. Assim, “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar as mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas, perspetivas sobre o bom ensino.” (Day 2001,p.16)

A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos cotextos que dá um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas. (Nóvoa 1991,p.26)

Perspetivar a formação é permitir que o professor corresponda a novas exigências do sistema educativo e da própria sociedade, num processo de inovação e mudança e de uma educação multicultural.

Stoer e Cortesão (1996) sublinham que cabe ao professor a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos (formação para a educação multicultural) e para os seus alunos (formação para a educação intercultural). Assim, será importante que o professor que oriente a formação dos docentes tenha a possibilidade de gerir a diversidade que encontra nos seus alunos, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados aos contextos e às características dos formandos (Stoer e Cortesão,1996). Contudo estes autores alertam para o facto de que se “ (...) o quadro teórico escolhido privilegia a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de negociação da diferença, então é necessário refletir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar” (Stoer e Cortesão 1996,p.85).

Pretende-se que a formação de docentes leve à concretização da interface da educação intercultural, onde a formação inicial e as instituições de formação têm uma grande responsabilidade “na preparação de agentes de desenvolvimento humano para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (Formosinho 2001,p.37).

De acordo com Freire (1997), entendemos que há verdadeira aprendizagem quando “os educandos se vão transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber, ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire,1997,p.29).

Neste processo formativo, é igualmente importante a experiência de vida e da prática educativa do docente, que se traduz num currículo oculto, segundo Giroux (1990) é conceptualizado como o conteúdo de mensagens que se transmitem aos estudantes através de estruturas subjacentes ao significado, tanto no seu conteúdo formal como através das relações sociais.

Este conhecimento prévio, resultante de experiências anteriores, é reconhecido e assumido pelos professores em formação. A este propósito, Formosinho (2001) refere:

(...) a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional. Ela ocorre ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza” (Formosinho 2001,cit Canário,2002,p.55)

A formação, numa perspetiva mais genérica, deve estar vinculada ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao

desenvolvimento de destrezas, devendo ter uma influência direta nos processos formativos do desenvolvimento pessoal, onde a qualidade, na construção do eu, depende em grande parte da forma e do conteúdo da formação (Zabalza 2004,p.40).

A noção de profissionalismo e de competências no desenvolvimento de uma atividade profissional surge, assim, fortemente associada ao processo global de desenvolvimento e crescimento da pessoa. O conceito de desenvolvimento pessoal é de uma forma consensual atribuído à educação e está associado ao processo de crescimento e à aquisição de capacidades, de forma a facilitar a integração no mundo da cultura, enquanto a formação, de uma forma geral, é identificada com a aquisição de competências específicas ligadas ao mundo do trabalho. Segundo Zabalza (2004), a formação sustentada nas aprendizagens imediatas e no desempenho profissional a longo prazo afasta-se, em certa medida, do discurso pedagógico que promove o crescimento pessoal.

O educador não é o que sabe mais, mas o que mais tem consciência do quanto não sabe. Não é viciado em ensinar, mas o mais ávido em aprender. Não é o que declara os seus acertos, mas o que reconhece as suas próprias falhas. Não é o que guarda informação, mas o que expande a maneira de ver, de reagir e de ser.(Cury, 2007,p.45)

Por conseguinte, a formação constitui um “processo evolutivo e experimental que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional” (Craveiro, 2007,p.6).

Neste sentido, a formação de professores terá como componente essencial “a aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão” (Ponte et. al, 2000 in Craveiro, 2007, p.6) deve proporcionar “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” e, ainda, relativamente à formação inicial terá a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigação sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar a sua prática e as instituições educativas. (Ponte, 2000)

Contudo, ao professor não basta saber os conteúdos científicos, é necessário um conjunto de competências específicas, que lhe permite transmitir os conhecimentos para

um determinado público-alvo, sendo este caracterizado por alunos de diferentes níveis etários. Deste modo, segundo Shulman (1986), as competências pedagógicas que englobam os diferentes tipos de conhecimentos são definidas pelas habilidades e atitudes necessárias ao saber, ao saber fazer e ao fazer do professor. Embora, como define Zabalza (1998), o objetivo da formação não possa ser a busca de uma “fórmula magistral” que resolve todos os problemas, mas antes, desenvolve a oportunidade de aprendizagens de intervenção pedagógica sem rotinas e preconceitos para que se possa educar de modo íntegro.

“ O orgulho e a auto-suficiência infetam a sabedoria e abortam a arte de pensar. Todos devem ter a postura de uma criança, que é aberta, sem preconceitos e com grande disposição para aprender” (Cury ,2009,p.123)

A partir dos anos 80 e 90, a qualidade dos processos de formação desenvolvida, começa a ser colocado em causa por vários investigadores e instituições, nomeadamente o relatório Mundial da UNESCO (1997), que sublinha a necessidade de a formação promover o desenvolvimento pessoal e profissional, privilegiando os seguintes aspetos: o aprender a ser; o aprender a aprender; o aprender a fazer e o aprender a viver com os outros.

De igual modo, Formosinho e Niza (2009) apresentam algumas propostas assentes em princípios orientadores de formação docente:

- A promoção de uma ética profissional dos professores, baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;
- A construção, a partir da investigação, de referência de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;
- A colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
- A promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão coletiva da educação, dando mais poderes às escolas e aos profissionais;

- A integração dos pais e de outros atores sociais locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos e envolvendo-os a eles próprios;
- A introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou coletivo das práticas de ensino, de forma a fazer evoluir essas práticas e a desenvolver a profissionalidade dos professores. (Tardif et al., 1998, citado em Formosinho e Niza, 2009,p.13).

Parece-nos de igual modo pertinente, neste momento, fazer alguma referência à colaboração entre professores na sua formação profissional. Esta colaboração passa, sobretudo, pela construção de um conhecimento profissional coletivo, cuja finalidade é aprender interpretar, compreender e refletir conjuntamente sobre a educação e a realidade social. Imbernón (2000, p.69-70) apresenta alguns princípios em que se deve fundamentar esta formação permanente, assim como:

- Aprender continuamente, de forma colaborativa e participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc., juntamente com colegas ou comunidade educativa;
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações num processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto;
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica;
- Aprender num ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas;
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Assim, os novos modelos de formação pressupõem que a prática profissional não deve servir apenas para aplicar teorias produzidas, mas sim transformar essa mesma prática num “ espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação “(Tardif et al., 1998,p.18), promovendo a elaboração de projetos educativos, partilhados com diversas equipas de docentes, tendo em conta o contexto em que estes estão inseridas.

3.2 - Modelos de formação de professores

Tendo como orientação o discurso de Gimeno Sacristán (1990), o modelo de formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

Face ao exposto, tivemos oportunidade de apresentar as principais finalidades da formação. No entanto, para que estas finalidades sejam cumpridas, a formação deverá seguir critérios que correspondam a necessidades reais, de acordo com Pacheco e Flores (1999), passamos a citar:

- Pessoal - procura responder a necessidades de autodesenvolvimento;
- Profissional- responde a necessidades profissionais, quer individuais, quer coletivas;
- Organizacional – além das necessidades contextuais da escola, existem mais três tipos de necessidades: as que espelham uma adequação às mudanças económicas sociais e tecnológicas e para as quais o professor deverá estar preparado, as que preconizam o progresso do sistema educativo em geral e as formativas que vão atualizando a formação inicial.

Face ao descrito, sobre o papel a desempenhar pelo professor na sociedade atual e respetivas implicações na sua prática como docente em termos de conteúdos, métodos e estratégias assim como de diferentes modelos de formação e de terminologia utilizada. Neste sentido, Zeichner (1993) utiliza a designação de paradigma de formação de professores (tradicional/artesanal, behaviorista/comportamental, personalista e orientado para a investigação); Feiman - Nemser (1990) propõem o conceito de orientações conceptuais (orientação prática, orientação tecnológica, orientação pessoal, orientação crítico-social e orientação académica); Nóvoa (1991) utiliza o conceito de formação contínua (modelo estruturante - tradicional, comportamentalista, universitário, escola e o modelo construtivista – personalista, investigativo, contratual, interativo e reflexivo); G. Ferry (1987) propõe o conceito na aquisição, no processo e na análise; assim como, Formosinho (1986), que conceptualiza quatro tipos de modelos, nomeadamente:

- Modelo empirista – Caracterizada pela componente prática;
- Modelo teorista - Caracterizada pela componente teórica;
- Modelo compartimentado – Separa no tempo e no espaço a componente prática da teórica;
- Modelo ideal integrado – de forma consistente e adequada articula a componente prática com a componente teórica no processo formativo.

Contudo, nenhuma das orientações de formação poderá abranger a complexidade da formação dos docentes. Como descreve Feiman-Nemser (1990,p.227), “ cada orientação sublinha diferentes aspetos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um professor.”

No que concerne aos paradigmas de formação de docentes, estes foram apresentados por Zeichner (1983), determinando clivagens ou divergências entre os paradigmas, passando a citar:

- O **paradigma académico** toma como essencial o ensino como atividade de transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da respetiva compreensão pelos alunos. O professor assume-se como intelectual, um especialista numa dada matéria. Os defensores desta perspetiva criticam a formação educacional aos professores, como escassa ou de nula cientificidade.
- O **paradigma artesanal** é caracterizado como uma atividade que decorre em situações únicas e irrepetíveis. O professor é um “artesão” que aprende vendo como trabalham os profissionais mais experientes, agindo por tentativa e erro, tentando desenvolver as suas capacidades “artísticas” de adaptabilidade às situações.
- O **paradigma behaviorista** é caracterizado por um conjunto de técnicas derivadas do estudo científico dos processos de ensino-aprendizagem, entendidos como processos de estímulo resposta. O professor é visto como um técnico que domina um conjunto de destrezas que se julga favorecerem a aprendizagem dos alunos.

- O **paradigma personalista** toma como fim essencial o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. É caracterizado por conhecer e acolher as necessidades e interesses que cada um possa manifestar, para o ajudar a passar do papel de aluno para professor adquirindo o seu próprio estilo.
- O **paradigma orientado** para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Este modelo fundamenta-se na capacidade de os professores serem capazes de colocarem questões válidas sobre a sua própria prática educativa e definirem objetivos que possam responder a essas questões, realizando, para esse fim, pesquisas/investigações necessárias.

Tendo por base os paradigmas apresentados por Zeichner (1983), anos mais tarde, o mesmo autor propôs uma nova organização de acordo com a orientação dominante, assim surge: Crítica/social, Pessoal, Tecnológica, Prática e Académica, como se observa no quadro n.º15 definido por Marcelo Garcia (1999,p.32).

Quadro 15 - Síntese das classificações de modelos de formação inicial de professores

| Orientação dominante | Crítica/Social | Pessoal | Tecnológica | Prática | Académica |
|-------------------------|--|--------------|--|---|--|
| Autores | | | | | |
| Joyce (1975) | Progressiva | Personalista | Baseada na competência | Tradicional | Académica |
| Hartnett e Naish (1980) | Crítica | | Tecnológica | Artesanal | |
| Zeichner (1983) | Investigativa | Personalista | Behaviorista | Artesanal | Académica |
| Kirk (1986) | Radicalismo | | Racionalismo | | |
| Zimpher e Howey (1987) | Crítica | Pessoal | Técnica | Clínica | |
| Kennedy(1987) | | | Aplicação de “skills”, aplicações de princípios e teorias. | Ação deliberada; análise crítica. | |
| Pérez Gómez (1992) | Abordagem crítica, reconstrução social. Abordagem de investigação-ação | | Modelo de treino. Modelo de adoção de decisões | Abordagem tradicional. Abordagem reflexiva sobre a prática. | Abordagem enciclopédica. Abordagem compreensiva. |

Independentemente do modelo, a formação deve ser uma resposta às necessidades evidenciadas pelos professores, deve incitar à mudança, ao aperfeiçoamento, à inovação e potencializar a colaboração dos vários sistemas educativos e a realização de projetos de investigação-ação-formação.

Como podemos constatar, todos os modelos de formação apresentados reúnem fatores positivos que podem contribuir para a mudança na educação. Todavia, nem todos respondem à mesma orientação conceptual sobre o ensino, nem à mesma orientação sobre o papel do professor, além de se ter em conta os contextos em que se verificam as formações.

3.3 - Princípios de formação de professores

Na tentativa de sintetizar os aspetos relevantes na formação de professores, Marcelo Garcia (1999,p.27) enunciou oito princípios a contemplar no processo de formação, não deixando de salientar que “ ... estes princípios não esgotam a multiplicidade de aspetos que a formação de professores pode e deve contemplar. Representam, no entanto, a referência para a nossa conceção de formação de professores e dos respetivos modelos de desenvolvimento” (Marcelo Garcia,1999,p.30). Assim, de acordo com este autor, a formação de professores deve:

- Ser um processo de desenvolvimento profissional contínuo;
- Contemplar os processos de mudança, inovação desenvolvimento curricular;
- Integrar o desenvolvimento organizacional da escola;
- Dinamizar a articulação dos conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica;
- Promover a relação entre a teoria e a prática;
- Promover uma interligação entre o conhecimento do conteúdo e a forma como este é transmitido;
- Contemplar o princípio da individualização como elemento preponderante de qualquer programa de formação;

- Dar aos professores a possibilidade de questionar as suas próprias crenças e práticas institucionais.

As mudanças educativas reclamadas por muitas vozes¹⁵ — e, em alguns casos, já previstas na legislação¹⁶ — requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de índole profissionalizante, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade.

Segundo as recomendações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Of. n.º 145,p.12-14)¹⁷, a formação contínua de professores deverá contemplar os seguintes pontos:

- Enquanto direito e dever dos professores, a formação contínua deverá ser gratuita nos centros de formação de associações de escola;
- Ações de formação contínua centradas na prática docente, em articulação com centros de formação de associações de escola, institutos politécnicos e universidades, as associações pedagógicas e os sindicatos de professores;
- Planos de formação e ações deles decorrentes envolvendo a participação dos educadores e professores e, em situações específicas, a auscultação da própria comunidade educativa;
- Envolvimento, sempre que possível de professores com mestrado ou doutoramento em áreas científicas específicas ou em ciências da educação na participação do desenho, organização e orientação de ações de formação contínua;
- Fomentar o trabalho colaborativo levando em consideração os planos de melhoria e desenvolvimento profissional;

¹⁵ Relatório da UNESCO, Educação: Um tesouro a descobrir, Porto, ASA, 1996, elaborado por uma equipa dirigida por Jacques Delors.

¹⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86).

¹⁷ Recomendações sobre “ Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundário” e “ Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos”, aprovada na Secção Plenária no dia 24 de abril de 2013.

- Sobrevalorização da formação contínua com o objetivo de desenvolvimento profissional, diminuindo, simultaneamente, o seu peso atual para a progressão na carreira;
- Atualização científica relativa às disciplinas lecionadas pelos docentes;
- Ações de formação contínua à distância, nomeadamente através de fóruns virtuais ou de e-learning.

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação – CNE tem vindo a defender a formação do professor numa aprendizagem permanente e ao longo da vida, “com características pedagógicas próprias com a necessidade de oferta formativa variada, caracterizada por uma formação profissionalizante, sociocultural e científica, enquanto instrumentos fundamentais para a assunção da plena cidadania e a boa compreensão dos diferentes itinerários de formação técnica, tecnológica e prática. Onde a formação deve ser entendida como um investimento com reflexões no desenvolvimento económico, social e político do país e no bem-estar dos seus cidadãos”.¹⁸

3.4 - Conceito e tipos de necessidades de formação

A palavra “necessidade” é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade e caracterizada de enorme profusão de sentidos. No conceito corrente, usamo-la para designar um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência, surgindo inevitavelmente ligada a valores (Rodrigues e Esteves, 1993,p.12).

Segundo Kauffman, (1973, 1977a , 1977b) a “necessidade” é uma “discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes”, sendo caracterizada por um vazio entre polos: o estado atual (o que é) e o estado desejado (o que deveria ser).

¹⁸ Recomendações sobre “ Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos”, aprovada na Secção Plenária no dia 24 de abril de 2013.

A análise do conceito de necessidade surge no final dos anos sessenta tendo, desde então, um papel preponderante no quadro da planificação e da tomada de decisões na área educativa, sendo essencialmente conhecida "como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação". (Rodrigues,1991,pag.41), surgindo o conceito associado à pesquisa científica, suscetível de fornecer informação precisa para orientar e guiar no percurso da formação.

O conhecimento das necessidades dos formandos é um fator indispensável para a eficácia da formação, uma vez que proporciona um ajustamento entre as expectativas dos formandos e a própria formação dada pelos formadores. Neste sentido, o diagnóstico das necessidades deverá cumprir num rigoroso mecanismo de inquirição para fornecer informação precisa, a fim de orientar a ação.

As necessidades são juízos de valor não podendo falar-se de necessidades absolutas, com existência objetiva e externa aos sujeitos e aos seus modos de percepção do real. São representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a conceção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidades, como mais adequados que os atuais (...). (Estrela,1998,p.130)

Na visão de Stufflebeam e outros (1985), as necessidades poderão ser uma direção em que se prevê que ocorra um melhoramento, ou como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízos e cuja presença é benéfica.

Barbier e Lesne (cit. Rodrigues e Esteves, 1993.p.24) referem que quando a necessidade resulta de desejos, de vontades ou aspirações de um vasto conjunto de indivíduos poderá iludir-se que as mesmas são objetivas e reais, independentes dos sujeitos que as sentiram. Segundo os mesmos autores " Analisar necessidades ... é produzir objetivos de mudanças para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação".

Ainda segundo a opinião dos mesmos autores, a análise de necessidades, numa perspetiva pedagógica, faz uso da motivação intrínseca dos formandos, envolvendo-os ao longo de todo o processo de análise.

Em suma, podemos afirmar que o conceito de análise de necessidade apresenta uma conotação de rigor associada à palavra “análise” e um conceito ambíguo que é a “necessidade”.

O conceito de necessidade é algo que está intimamente relacionado com a natureza do homem que, enquanto ser vivo, se estende ao campo social, económico e psicológico, sendo normalmente manifestada por um conjunto de preocupações, carências, desejos e aspirações. A análise de necessidade constitui uma forma de pesquisa utilizada para planificar futuras ações de formação, com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo que se pretende eficaz.

O levantamento e análise de necessidades é um recurso precioso para que a formação continuada seja trabalhada e pensada com vista a satisfazer a sua população alvo.

As práticas desenvolvidas sugerem que os formandos devem ser “ouvidos”. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam – argumenta-se. Na verdade, através da recolha das representações e das perceções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais já referidos. (Rodrigues e Esteves, 1993, p.21)

Segundo Suarez (1985), a análise de necessidades é um processo de levantamento e análise de informação, que possibilita a identificação de problemas e o planeamento de ações que visem melhorar estas áreas, relativamente ao indivíduo, grupo ou instituição.

São vários os autores que estabelecem tipologias das necessidades, de cuja satisfação depende o bem-estar e o desenvolvimento do homem. Neste contexto destacamos, A.H.Maslow (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) que hierarquiza as necessidades em fisiológicas e de segurança no plano da sobrevivência e as necessidades de pertença, estima e de realização pessoal na categoria vida social graficamente representado na figura n.º12.

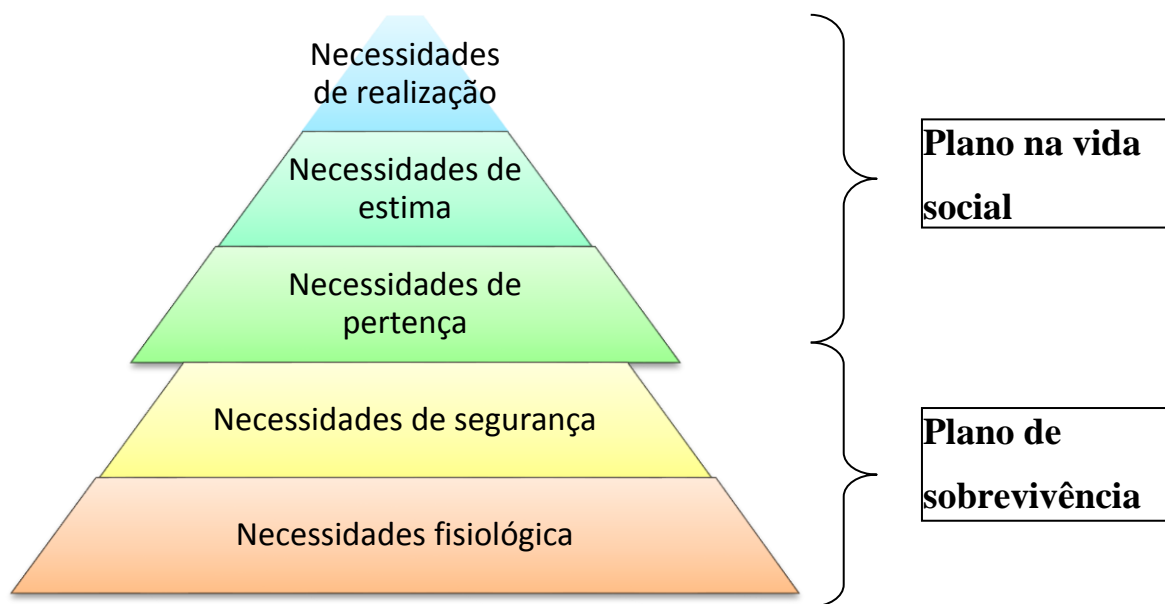


figura 12 - Hierarquia das necessidades, segundo Maslow (autora, 2013)

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.14) referem que, as necessidades específicas do sujeito ao contrário das fundamentais, resultam de “ contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidade estritamente individual”, reportando-se à vida social e profissional dos indivíduos, resultantes de um conjunto de problemas e carências encontradas pelos professores no exercício das suas funções.

A necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir objetivos. (D'Hainaut, 1979, p.35)

Bradshaw (cit. por Zabalza ,1994. p.58), distingue cinco tipos de necessidades:

1. **Necessidade Normativa** – faz referências às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado standard ou padrão;
2. **Necessidade Sentida** – resposta à pergunta “Que necessitas?” “Que desejarias ter?”;
3. **Necessidade Expressa ou Procura** – expressão comercial, objetiva da necessidade;
4. **Necessidade Comparativa** – baseada na justiça distributiva;

5. **Necessidade Prospetiva** – aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro.

Poderá dizer-se que não existem necessidades absolutas, mas sim necessidades subordinadas a um referencial de indivíduos, dependentes dos valores e contextos. Neste sentido, segundo Rodrigues (1999, 2006), a análise de necessidades de formação de professores pode ser encarada a dois níveis:

1. Ligação entre a procura e a oferta de formação – aqui a necessidade tem um significado de identificação das expectativas, dos interesses, das dificuldades, das motivações, das referências e dos desejos das pessoas que procuram a formação. Procura-se coincidir a formação desejada com a formação a dar;
2. Contrária à anterior, faz entender que a oferta é que se terá de se ajustar à procura de formação. A formação centra-se na pessoa a formar e é utilizada quando se pretende fazer o seu próprio desenvolvimento, sendo a análise de necessidades realizada antes e durante o processo formativo, assumindo um aspeto dinâmico. A entidade formadora não define nem impõe os objetivos da formação, antes pelo contrário, estabelece com o formando uma consciencialização das suas necessidades, procurando detetar problemas e ou dificuldades a fim de os os suprimir, com vista a um desenvolvimento de um plano real de formação individualizado.

Na realidade, as necessidades não têm existência em si mesmas, resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, caracterizados por uma realidade dinâmica.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 - Introdução

Neste quarto capítulo, apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos subjacentes à nossa abordagem empírica que mais não pretende ser um olhar entre muitos outros olhares sobre os diferentes pontos de vista dos professores sobre a problemática em análise: “ **Formação para avaliação de desempenho docente: percepções de avaliadores do grupo disciplinar de Artes Visuais – 600** “. Pretende-se perceber se o atual modelo de avaliação de desempenho dos professores se revela eficaz para o desenvolvimento profissional e para a identificação das necessidades formativas dos avaliadores no atual percurso implementado pelo Ministério de Educação neste processo de avaliação de docentes.

No caso de uma investigação aplicável a viagem começa no País Prático chega ao País Teórico e termina mais uma vez no País Prático. (Hill, Manuela Magalhães, Andrew, 2009,p.21)

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com design de estudo comparativo. Segundo Jean-Pierre Deslaurier (1997, cit. por Isabel Guerra, 2010,p.11) ”designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos que se produzem mais ou menos naturalmente”.

A reflexão deste estudo estará centrada na realização de entrevistas intensivas mais do que na observação e de análise documental. Uma entrevista em profundidade orientada para a recolha de informação do estudo em causa, com “atores” que falam da sua experiência personalizada.

Estamos perante uma análise de conteúdo, onde a construção subjetivamente vivida está patente no estudo em causa.

Adapta-se, assim parte, do paradigma qualitativo, uma vez que a partir de várias situações reais pretendemos obter generalizações.

Para Yin, um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001,p.32)

Neste sentido, começamos por apresentar os objetivos e a natureza do estudo, fundamentando a opção definida, para investigar as necessidades formativas dos avaliadores/professores no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente, assim como da viabilidade ou não destes modelos de avaliação implementados no atual sistema de educação.

Seguidamente fazemos a referência à seleção do contexto e dos sujeitos do estudo. Neste ponto, procederemos à apresentação destes aspetos e aludiremos aos que presidiram à sua escolha.

Faremos, de seguida, uma investigação dos procedimentos que nortearam a nossa investigação, sendo referido como os diferentes participantes foram contactados, bem como as suas reações face à respetiva abordagem. Esta abordagem culminará na conceção de um quadro-síntese das diferentes fases da investigação.

No ponto seguinte, serão abordadas as técnicas de tratamento e recolha de dados, onde a definição de entrevista semiestruturada será utilizada neste estudo. É elaborado um guião da entrevista (anexo I), com base nas questões pertinentes para esta investigação.

Explicita-se a sua estruturação, bem como alguns aspetos relevantes no discurso dos entrevistados, que servirão de suporte à análise de conteúdo dos mesmos. Segue-se uma descrição do processo, referindo-se de que modo os docentes foram entrevistados e quais os procedimentos efetuados no tratamento das respetivas entrevistas.

Por último, será abordada a questão do tratamento dos dados, através da técnica de análise de conteúdo.

4.2 - Problemática e objetivos do estudo.

“ Dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competências profissionais ” (García, 1999, p.22)

Numa sociedade caracterizada pela rápida transformação, por uma grande diversidade sociocultural, por uma acelerada evolução tecnológica e por uma abundância crescente de informação, os saberes ficam rapidamente desatualizados.

A avaliação dos professores, na sua prática, é uma componente essencial num processo de evolução da classe docente. Neste sentido, a formação dos professores avaliadores terá de ser, cada vez mais, um processo contínuo e dinâmico, que possibilite respostas adequadas aos problemas da escola e aos variados desafios que são colocados aos docentes na sua atividade profissional. Isto é especialmente importante no caso do Grupo de Artes Visuais, dada a diversidade dos contextos de formação inicial e a escassez de formação contínua sobre temáticas específicas (design gráfico, desenho assistido por computador, serigrafia, avaliação, metodologia de ensino, práticas de ensino aprendizagem, etc.) adequadas aos novos programas curriculares e ao nosso contexto social.

Assim, assume particular relevância a formação para o desempenho de funções ligadas à avaliação do desempenho docente, enquanto mecanismo que, para além da sua finalidade de prestação de contas, se pretende verdadeiramente formativo.

Uma vez terminados dois ciclos de avaliação, no quadro do novo modelo introduzido em 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro), e face à aprovação, pelas autoridades governamentais, de um novo modelo de avaliação do desempenho docente de 2011 a 2013, afigura-se pertinente uma reflexão sobre as experiências dos modelos de ADD- Avaliação de Desempenho Docente, relacionando os seus fundamentos com o desenvolvimento pessoal e profissional. Para compreender as consequências diretas da implementação dos modelos de avaliação de desempenho docente na valorização e aperfeiçoamento individual dos professores e professores avaliadores, orientámos o presente estudo com base nos seguintes objetivos:

– **Objetivo geral:**

- Recolher indicadores para a planificação de projetos de formação para o exercício de funções de avaliação do desempenho docente do grupo disciplinar de Artes Visuais.

– **Objetivos específicos:**

- Identificar aspetos positivos e negativos dos modelos de avaliação, percecionados por avaliadores envolvidos no processo;
- Conhecer as conceções de avaliadores acerca do papel do avaliador de desempenho docente;
- Identificar as necessidades formativas para o exercício das funções de professores do grupo disciplinar 600 e de avaliação de desempenho docente percecionadas por avaliadores.

Face aos objetivos apresentados, formulamos as seguintes questões orientadoras, que consideramos relevantes para a compreensão do estudo em causa.

- Que opiniões têm os professores avaliadores acerca dos diferentes modelos de avaliação?
- Que impacto tem tido a avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional da classe docente?
- Em que medida a avaliação de desempenho tem contribuído para a formação e desenvolvimento dos professores?
- Quais as dificuldades e constrangimentos dos avaliadores no processo de avaliação?
- Quais as alterações que deveriam ser introduzidas na prática de avaliação de docentes no futuro a nível dos modelos e da formação?

Trata-se de uma preocupação em identificar como se dá esse processo de formação versus necessidades educativas no contexto dos ciclos de avaliação.

4.3 - A Natureza do estudo

Considerando que os docentes são uma «síntese ativa» do todo o social, pretendem-se realizar uma análise de conteúdo que tenda interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, o ato objetivo e o contexto social em que decorrem as práticas em análise.

Na verdade, investigar em Ciências da Educação apresenta uma complexidade diferente de qualquer outra ciência de caráter mais exato e uma especificidade própria, onde se salienta a importância dos contextos em que os fenómenos ocorrem.

Neste sentido, desenvolver um estudo nesta área, significa privilegiar uma investigação qualitativa, em que as ações são influenciadas pelos seus contextos. Sendo caracterizada por uma investigação indutiva e descritiva, o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses, como nos estudos quantitativos.

Segundo Amado (2009) neste processo não se trata de estabelecer relações causais entre as variáveis de um determinado fenómeno descontextualizado, mas sim de conhecer significados subjetivos dos sujeitos quanto ao problema colocado. Deste modo, estaremos perante um estudo de natureza fenomenológico-interpretativa, distante daqueles de inspiração positivista, característicos de outras ciências mais objetivas.

Pelo exposto, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da nossa investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Com a mesma, pretendeu-se aceder a questões específicas que são significativas para a compreensão dos comportamentos e atitudes dos sujeitos da investigação e para perceber as suas conceções acerca dos modelos de avaliação de desempenho, sempre de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu verdadeiro significado.

Assim sendo, recorreu-se ao método do estudo de caso, já que este tipo de estudo possibilita uma descrição analítica de uma realidade particular. O seu objetivo final será o de descobrir e destacar o que existe de essencial, único e característico no respetivo objeto de estudo (Merriam,1988,cit.por Lopes,2005).

Também o sociólogo Hamel (1998,cit.por Amaro,2009), afirma que este tipo de estudo consiste em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como ele aí se manifesta e se desenvolve.

A nossa investigação insere-se nesse âmbito, já que se pretende estudar um determinado fenómeno, num contexto particular e específico, ou seja, estudar opiniões acerca da formação ou não formação ministrada pelos diferentes modelos de ADD, por docentes de um determinado grupo disciplinar (Artes Visuais – 600), bem como as suas perceções quanto a esses modelos.

Procurou-se, assim, uma interpretação dos fenómenos, o mais real possível.

Neste sentido, a opção pela entrevista foi determinada pelo facto de possuir uma estrutura flexível, o que nos permite compreender detalhadamente o que é que os professores avaliadores ajuízam dos processos de avaliação de desempenho. O recurso a este tipo de abordagem foi importante para os objetivos do estudo, pois a sua utilização leva a que os inquiridos respondem de acordo com as suas expectativas e perspetivas pessoais.

Não procurando obter princípios universais, interessa a esta investigação, o conhecimento particular do fenómeno, detetando pistas para eventuais estudos posteriores.

Tendo em conta a problemática e os objetivos formulados, será realizado um estudo exploratório (Marshall e Rossman, 1999), dado o interesse em proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses de entendimento dessa mesma realidade e em identificar opiniões e formas de conceber o papel do avaliador de desempenho docente, bem como de estabelecer prioridades relativamente à formação para as funções avaliativas/pedagógicas.

Optámos, assim, por uma investigação de natureza qualitativa, em que a redefinição do objeto e a construção conceptual do modelo de análise vão, em simultâneo, correspondendo, no seu todo, a um quadro hipotético explicativo das dinâmicas sociais com as quais se pretende interrogar a realidade, reformulando-o e acrescentando-o ao mesmo tempo que se procuram novas pistas empíricas, uma vez que a realidade em estudo é bastante recente, dispondo-se ainda de pouca informação empírica sobre a mesma. Neste contexto, foi sempre tensional afastar o senso comum e as ideias preconcebidas, interrogando as evidências, sendo estas, um objetivo indispensável ao estudo, o primeiro obstáculo epistemológico, a familiaridade com o objeto em análise.

Neste sentido, partimos para o nosso estudo sem ideias preconcebidas e sem hipóteses prévias, procurando recolher informação relevante através das opiniões dos entrevistados acerca da problemática em estudo. É de assumir que estamos perante sujeitos racionais (entrevistador/entrevistado) que dão sentido à sua ação de uma forma aberta, clara e transparente. Onde o entrevistador, neste caso, pretende uma informação sobre formação para avaliação de desempenho docente e o entrevistado será o informador da sua experiência profissional no âmbito do processo de avaliação e necessidades formativas. Assim, estamos perante um informador que, como sujeito inteligente, é capaz de conhecer o seu interesse na pesquisa.

Neste sentido, e como já foi referido, a metodologia de investigação qualitativa enquadra-se no âmbito deste estudo, pois como refere Lienel-Henri Groulx (1997, cit. Isabel Guerra, 2010, p.37) “em definitivo, a recensão dos escritos desempenha na metodologia qualitativa um papel simultaneamente estratégico e teórico”.

O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, a várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau “de pertinência, validade e fiabilidade foi analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele & Roegiers, 1993, p.18-22) pois é «um dos processos mais diretos» (Tuckman, 2005, p.517) para obter informações e questionar as próprias pessoas envolvidas no estudo em causa.

Segundo Amado (2009), uma entrevista é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos e conhecimentos do entrevistado.

Optámos assim, como já referimos anteriormente, por uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. (Lüdke & André, 1986, p.17).

4.4 - Sujeitos do estudo

Na impossibilidade de aceder a um universo, foi selecionado um conjunto de sujeitos de dimensão reduzida, “socialmente significativos”, reportando-se à diversidade de opiniões e expetativas. Ou seja, a inquirição a um número restrito de pessoas (quadro n.º16), foi corretamente escolhida, permitindo obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, um erro calculável que é possível tornar suficientemente pequeno.

Almeida e Freire (2008,p.113) referem que “em qualquer ciência, o recurso da investigação a amostras de situações ou de indivíduos é prática corrente”.

Quadro 16 - Número de entrevistados por freguesia

| LOCAL | Concelhos | Freguesias | Avaliadores |
|-------|-----------|------------|-------------|
| | Odivelas | Caneças | 1 |
| | Amadora | Reboleira | 2 |
| | Lisboa | Lisboa | 2 |
| | Alenquer | Alenquer | 1 |
| Total | | | 6 |

Tendo em conta o objetivo de estudo e o problema a investigar, prevê-se que a amostra no universo inquirido a considerar, no âmbito deste estudo, seja constituída por uma amostra não probabilística.

Neste sentido, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, para garantir que a investigação aborde a realidade considerando as variações necessárias, sendo preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo.

Procurou-se interrogar sujeitos posicionados geograficamente em contextos diferentes, reportando-se a um leque variado de situações e de experiências.

Restringindo-nos a uma população acessível (Freire, 2008), limita-se o presente estudo a escolas do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário no distrito de Lisboa, nos concelhos de Odivelas, Amadora, Lisboa e Alenquer, constituindo-se assim, a nossa amostra como uma amostra por seleção racional de conveniência (fig.13). Reporta-se somente a um grupo de professores com um perfil profissional caracterizado por vários

anos de experiência, caracterizado por seis professores avaliadores do grupo disciplinar de Artes Visuais.



figura 13 - Universo da amostra

Procurámos, assim, que a recolha de informação incluísse professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, constituindo-se assim um universo mais rico e diversificado, que inclui “realidades múltiplas e não uma realidade única” pois são essas “que interessam ao investigador qualitativo.” (Bogdan e Biklen, 1999, p.62).

Tivemos como base, no desenvolvimento deste estudo, seis entrevistados envolvidos nos ciclos de avaliação referente aos anos letivos de 2007 a 2009 (1º ciclo de avaliação) e de 2009 a 2011 (2º ciclo de avaliação) assim como, no novo modelo de avaliação de 2011 a 2013.

Como referido anteriormente, os seis sujeitos participantes no estudo exercem funções docentes em diferentes escolas do distrito de Lisboa, selecionadas para a investigação, foram submetidos a entrevistas semiestruturada.

Neste sentido, procederemos à sua caracterização, com base nas entrevistas realizadas, nomeadamente, no **Bloco I - Caracterização biográfica profissional do entrevistado.**

Quadro 17 - Caracterização dos entrevistado (avaliadores)

| Variáveis | Entrevistados | | | | | |
|--------------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Avaliadores | | | | | |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| Género | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
| Idade | 63 | 57 | 58 | 55 | 60 | 61 |
| Habilitaçõe s académicas | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| Formação Inicial | Pintura | Arquitetura | Arquitetura Bacharelato em comunicação Curso do conservatório de dança. | Escultura | Artes Plásticas | Escultura |
| Tempo de serviço | 38 | 33 | 35 | 29 | 33 | 37 |
| Escalão da carreira | 10 | 9 | 9 | 7 | 8 | 9 |
| Disciplinas lecionadas | Desenho A. Oficina de Artes. Teoria do Design. H.C. das Artes | Materiais e técnicas de expressão plástica. Geometria descritiva. Novas oportunidades | Geometria descritiva. História de Arte Desenho A. Ed. Visual Teoria do Design. Materiais e técnicas de expressão plástica. Oficina de Artes. | Desenho A. Materiais e técnicas de expressão plástica. Geometria descritiva. Disciplinas do curso tecnológico de animação | Desenho A,B. Ed. Visual 7º,8º e 9º ano Teoria do Design. Materiais e técnicas de expressão plástica. Oficina de Artes. | Materiais e técnicas de expressão plástica. Geometria descritiva. |
| Cargos exercidos | Diretora de turma. Delegada de grupo disciplinar | Coordenador de departamento. Coordenador de grupo. Diretor de instalações. Secretariado de exames. Diretor de turma | Diretora de turma. Coordenadora de departamento. Responsável pelos processos disciplinares Delegada de grupo disciplinar | Coordenador de departamento. Coordenador de diretores de turma. Primeiro presidente da assembleia de escola. Coordenador de diretores de turma do 3º ciclo e secundário. Coordenador do departamento de expressões. Diretor de turma | Diretora de turma. Delegada de grupo Coordenador a do departamento de expressões. Orientadora de Estágio. | Coordenador de departamento . Coordenador de grupo. Orientador de Estágio. Adjunto na Direção. |
| Avaliador nos ciclos de avaliação | 2º Ciclo de avaliação | 2º Ciclo de avaliação | 2º Ciclo de avaliação e atual modelo | 1º,2º Ciclo de avaliação e atual modelo | 1º,2º Ciclo de avaliação | 1º,2º Ciclo de avaliação |
| Avaliador interno ou externo | Não | Não | Sim. Av. Interna | Sim. Av. Interna | Não | Sim. Av. Interno/externo |

De acordo com o quadro 17 – Caracterização dos entrevistados, num universo de seis professores do ensino básico/secundário, três são do sexo feminino e três são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 55 anos e os 63 anos, sendo a média de idades de 59 anos. O regime de seleção foi por voluntariado.

Ao nível das habilitações académicas, todos os entrevistados tem habilitações superiores, obtiveram a licenciatura em diferentes instituições superiores, sendo a sua formação inicial em diferentes áreas assim como: Arquitetura, Pintura, Escultura e Artes Plásticas. Além destes diferentes graus académicos, um dos entrevistados tem um bacharelato em comunicação e o curso de dança no conservatório nacional. Todos os entrevistados lecionaram ao longo da sua carreira mais do que uma disciplina dentro da diversidade de disciplinas que existem no grupo disciplinar – 600 Artes Visuais. Além da diversidade de disciplinas lecionadas, os entrevistados assumiram diferentes cargos de responsabilidade ao longo da sua carreira profissional, assim como de avaliadores de pelo menos num dos modelos de avaliação. No modelo de avaliação atualmente em vigor, cinco dos seis entrevistados (n=5) recusaram ser avaliadores externos.

4.4.1 - Contacto com os Entrevistados

Saber quem entrevistar foi uma das nossas preocupações neste estudo. Pois não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas perceções da realidade através da experiência vivida. Não se procurou nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e uma diversidade de fenómeno. Neste sentido, procurou-se um bom interlocutor, capaz de verbalizar a sua experiência, como diria Ferraroti (1983) “síntese ativa do universo social”.

No primeiro contacto estabelecido com cada um dos docentes, foi-lhes transmitido os objetivos e as dimensões de análise que a entrevista comporta. Foram-lhes transmitidos os motivos que presidiram à seleção dos entrevistados.

Os professores do presente estudo mostraram-se bastante recetivos, denotando ânimo por virem a representar um papel importante no desenvolvimento da investigação, tendo aqui a possibilidade de expressarem o que sentem em relação à temática apresentada.

Aquando da realização da entrevista, cada um dos docentes foi contactado pessoalmente com a devida antecedência, sendo o local à escolha do entrevistado. A ordem

da realização das entrevistas foi arbitrária, dependendo de fatores como a compatibilidade horária docente-investigadora e imprevistos diversos.

Quadro 18 - Calendarização e etapas da investigação

| Calendarização | Etapas da investigação |
|------------------------|------------------------------------|
| Fevereiro / Março 2013 | Seleção dos sujeitos participantes |
| Abril / Maio 2013 | Realização das Entrevistas |
| Maio / Julho 2013 | Análise de Conteúdo |

As entrevistas, realizadas entre 2 de Abril e 27 de Maio de 2013 (quadro 19), tiveram a duração aproximada de 60 minutos e foram gravadas em sistema áudio com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcritas pela investigadora e registadas nas matrizes elaboradas na análise de conteúdo. Nessas transcrições, houve necessidade de se proceder a alguns ajustes e correções a nível gramatical, salvaguardando-se sempre o sentido fiel do discurso dos entrevistados. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade, foi atribuído, na análise, um código a cada entrevistado.

4.5 - Recolha de dados

Após os contactos preliminares com os sujeitos do nosso estudo, avançamos para a recolha dos dados pretendidos, através de um estudo qualitativo. Nos pontos seguintes, será explicitado o procedimento de recolha da informação, assim como o tratamento que estes dados sofreram.

4.5.1 - Entrevista semiestruturada

Dado tratar-se de uma investigação de carácter qualitativo, através da realização de entrevista semidirecta a docentes envolvidos no 1º ciclo, 2º ciclo e no novo modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente), e fase à limitação temporal para a

desenvolver, optámos por aplicar na recolha de dados a técnica de recolha de seis entrevistas.

A finalidade da entrevista consiste em reunir dados num determinado momento, descrevendo as condições existentes, identificando normas ou padrões, determinando as relações que existem entre esses acontecimentos. A sua operacionalização permite conhecer os participantes, isto é, as pessoas que constituem a amostra, sob determinados aspetos relevantes para o estudo em causa (Estrela, 1994).

A metodologia qualitativa é concebida como um processo indutivo exploratório, cujo quadro de análise do estudo vai sendo progressivamente elaborado, através de um incessante questionamento de dados. O esquema de análise efetua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação (Poupart, 1997). Daí que se diga que a investigação qualitativa se interessa mais pelos processos do que pelos resultados.

Deste modo, o investigador entra no campo de pesquisa munido de um projeto, a partir de uma revisão bibliográfica, onde irá apresentar uma postura de quem vê e ouve atentamente o que as pessoas dizem, no sentido de descobrir o modo como elas interpretam o mundo onde se encontram. O projeto terá uma estrutura de base, um fio condutor aberto e flexível, possibilitando ao entrevistado desenvolver temas por ele propostos e que venham ao encontro dos objetivos do estudo.

Em termos de procedimentos de recolha e análise de dados o investigador terá de ser cauteloso relativamente à formulação das questões de modo a não induzir no entrevistado a resposta desejada. “A chamada indução da resposta (Deslaurier, 1977, cit. Guerra, 2010, p.23) terá de ser evitada, prevalecendo a opinião do entrevistado”. (Mucchielli, 1979).

(...) esta peculiaridade da entrevista (o facto de criar uma interação intimista entre entrevistado e entrevistador) altera e modifica imediatamente a pureza necessária à observação científica. (Sierra Bravo, 1983, cit. Guerra, 2010 p.21).

Neste sentido, é de assumir que estamos perante sujeitos racionais (entrevistador e entrevistado), que dão sentido à sua ação, de uma forma aberta, clara e transparente, onde o entrevistador pretende uma informação sobre o percurso profissional e onde o entrevistado será o informador da sua experiência profissional, no âmbito dos diferentes modelos de avaliação e necessidades formativas. Assim, estamos perante um informador que, como

sujeito inteligente, é capaz de reconhecer o seu interesse na pesquisa, como referido anteriormente.

Os docentes participantes neste estudo foram submetidos individualmente, à entrevista, num espaço previamente definido pelos entrevistados. O respetivo guião de entrevista é constituído por questões semiabertas e por questões abertas (resposta livre), elaboradas com base em Lopes (2005).

As vantagens da utilização deste tipo de entrevista são:

- Recolha de informação muito rica que, por vezes, não está em documentos;
- Bom grau de profundidade. A entrevista permite recolher os testemunhos e interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais (forma de classificação);
- Permite explorar muita informação;
- É flexível, no sentido em que permite verificar se ambos os intervenientes compreendem o significado das palavras e o sabem explicar.

Neste sentido, nos diferentes ciclos de avaliação dos professores e em contexto político/educacional distinto, o professor/avaliador terá adquirido diferentes instrumentos de trabalho, de acordo com as políticas educacionais no momento. Assim, neste contexto tão rico na diversidade das propostas de avaliação dos professores, de novas exigências pedagógicas, o investigador irá identificar a formação e as necessidades formativas dos docentes/avaliadores em causa, através dos relatos realizados.

A diversidade e a riqueza do material a colher relacionam-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz, tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias. Neste sentido, houve uma preocupação de equilibrar os entrevistados segundo o género (dos seis entrevistados, três são do sexo masculino $n=3$).

Na elaboração do guião da entrevista (Anexo II), foram tidos em conta alguns pressupostos de base. O primeiro prende-se com os objetivos gerais em comum com as seis entrevistas. Como refere Estrela (1994), é essencial que a entrevista seja estruturada de acordo com os objetivos que se pretendem atingir, garantindo assim, a sua orientação.

Os blocos das entrevistas foram estruturados em cinco partes distintas:

- Bloco I – Legitimidade da entrevista e motivação:

Esta primeira parte destina-se a dar credibilidade à entrevista, motivar os entrevistados, prestando esclarecimento acerca dos objetivos da investigação, ressaltar a necessidade da sua colaboração, agradecendo a disponibilidade e assegurar o carácter confidencial das informações e o anonimato da identidade.

- Bloco II – Características biográficas profissionais:

Pretendemos, neste bloco de questões, conhecer o percurso profissional do entrevistado, a nível de formação inicial e de experiência profissional (cargos, avaliador).

- Bloco III – Perceção dos modelos de avaliação – ADD:

Neste bloco, procura-se entender a perceção que o(a) entrevistado(a) tem da avaliação de desempenho de docentes desenvolvida nos diferentes modelos, a tomada de consciência dos seus aspetos positivos e negativos, assim como a reflexão das dificuldades sentidas e dos aspetos mais ou menos gratificantes da sua experiência como avaliador.

- Bloco IV – Necessidades formativas:

Com este bloco tínhamos como objetivo, avaliar a formação à luz da sua temática, o (s) modelo (s) de ADD, conhecer se houve formação específica para o desenvolvimento das respetivas funções de professor/avaliador, assim como, proceder ao levantamento de sugestões/propostas de formação a desenvolver num futuro.

- Bloco V – Finalização da entrevista:

Neste bloco quisemos dar a oportunidade ao entrevistado(a) de abordar mais algum assunto, que lhe parecesse pertinente, relacionado com a temática, através de uma questão aberta (resposta livre).

O conteúdo da entrevista foi alvo de análise pelo orientador do estudo (doutorado e especialista na área da formação e supervisão de professores), tendo sido, ainda realizado um estudo piloto com dois participantes, no sentido de aferir acerca da compreensão, inteligibilidade e clareza das questões tendo em conta o organigrama do estudo de acordo com a figura n.º14.



figura 14 - Organograma do estudo qualitativo (autora 2013)

Neste sentido, são tidos em conta, neste processo de investigação: as perceções e práticas dos docentes no âmbito dos diferentes modelos de avaliação e as reações quanto às características dos diferentes modelos assim como às necessidades sentidas no âmbito da formação.

4.6- Análise de dados

A partir dos dados recolhidos, procedeu-se a uma Análise de Conteúdo (**AC**) dos mesmos, no sentido de obter respostas às questões orientadoras no ponto 4.2 deste capítulo.

Os dados foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo, a qual: «permite um trabalho de sistematização do conteúdo dos discursos e se processa em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação» (Bardin, 2007,p. 89).

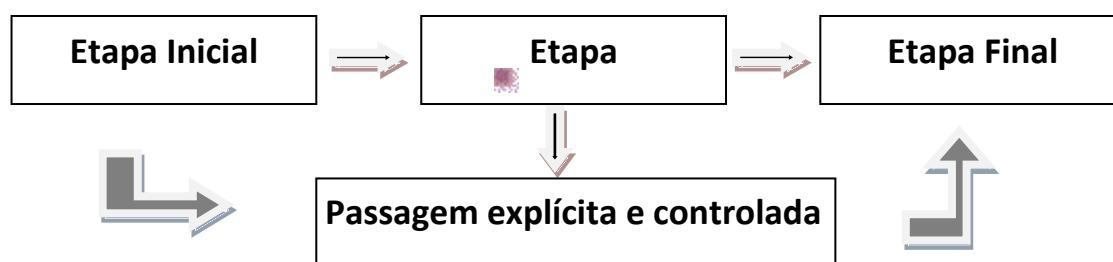
Segundo Amado (2009) esta técnica consiste numa análise das comunicações, não apenas a representação dos conteúdos das mensagens de uma forma rigorosa e objetiva, mas a realização de inferências interpretativas derivadas dos quadros teóricos do investigador. Neste sentido, possibilita-se que assume o papel de ator, interpretando o sentido das comunicações, mesmo as mais subjetivas.

Deste modo, Bardin (2007) afirma tratar-se de uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, esta autora considera que a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Numa investigação como a nossa, esta será uma técnica adequada de análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas. As comunicações relatadas pelos entrevistados possibilitam, na investigação em curso, chegar a determinadas inferências. Tratando-se de um estudo exploratório, estas deduções terão a sua credibilidade particular, assente no contexto em que a investigação se desenrolou. Tal como referido, no ponto 4.2 do presente capítulo, estudar as perceções/opiniões dos avaliadores em relação aos diferentes modelos de ADD e da formação ou necessidade de formação sentida pelos envolvidos neste processo, pode corresponder a significados/inferências diferentes.

A técnica de AC (Análise de Conteúdo) não assenta num princípio universal. Segundo Bardin (2007), existem apenas algumas regras de base por vezes difíceis de transpor para a realidade de cada investigação embora a sua estrutura de base deva obedecer a características comuns. Referimo-nos aos principais aspetos da estrutura metodológica da análise de conteúdo: os objetivos específicos devem nortear a análise, utilizar a leitura analítica como instrumento para a realização da análise e conduzir a mesma por três fases essenciais.

Neste sentido, a autora distingue (fig.n.º15), numa primeira fase, a chamada pré-análise (etapa inicial), seguida por uma categorização dos elementos para a análise (etapa) e por último, o tratamento dos dados (etapa final).



Elaborado a partir de Bardin (2007)

figura 15 - Processo de desenvolvimento da análise de conteúdo

Também no nosso estudo, a análise de conteúdos consistiu num processo sequencial composto por fases distintas mas interligadas.

Numa primeira fase, fez-se a leitura do corpus da entrevista, para apreciação sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise. Na segunda fase, procedeu-se à codificação da entrevista, que segundo Bardin (2007,p.103) “ é um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”

Na primeira fase da análise de dados procedeu-se ao agrupamento dos registos transcritos em cada entrevista por assuntos, tendo sempre como base, o respetivo guião. Deste modo, começámos a poder esboçar as possíveis categorias e subcategorias a analisar, procedendo nesta primeira etapa a uma pré-análise textual e temática. Bardin (2007) refere que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias.

Numa segunda fase, procedemos ao registo de categorias e subcategorias, num quadro referenciado com o n.º19 que denominámos Mapa Conceptual (MC) . Traçámos cinco categorias principais nomeadamente: Perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – ADD em questão; Impacto / Efeitos da ADD; Formação Específica para as Funções de Avaliador; Dificuldades no Exercício das Funções de Avaliador e Necessidades Formativas.

Nas subcategorias, tentámos perceber quais as percepção que os entrevistados têm acerca dos diferentes modelos de avaliação – ADD, aspetos positivos e negativos, principais dificuldades sentidas e estratégias de superação nos modelos implementados desde 2007, impacto e efeitos da Avaliação de Desempenho nos docentes avaliados e avaliadores, assim como de formação e necessidades formativas específicas para o exercício das funções inerentes a avaliadores/professores.

Quadro 19 - Mapa conceptual (MC)

| Quadro 19 – Mapa conceitual (MC) | | |
|----------------------------------|--|---|
| Categoria I | C. 1 – Perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – A.D.D. | |
| Subcategorias I | SC. 1(A)- Perceção sobre os dois ciclos de avaliação. | P1- Perceção dos dois modelos de avaliação |
| | SC. 1(B1) – Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores. | P2 – Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores. P3 - Perceção sobre a avaliação externa no atual modelo de avaliação. |
| | SC. 1(B2)- aspetos positivos | P4/5 - Aspetos positivos e negativos nos modelos de avaliação |
| | SC. 1(B3) – aspetos negativos | |
| Categoria II | C. 2 – Impacto e efeitos da A.D.D. | |
| Subcategorias II | SC. 2(C) – Docentes avaliados | P6 - Impacto da avaliação nos docentes avaliados. |
| | SC. 2(D) – Docentes | P7 - Contributo da avaliação para a formação e |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | avaliadores | desenvolvimento profissional dos avaliadores. P8 - Aspectos mais gratificantes nas funções de avaliador |
| Categoria III | C. 3- Formação específica para as funções de avaliador | |
| Subcategorias III | SC. 3(E) – Tipo de formação | P12 – Teve formação específica para exercer as funções de avaliador. P13 – Que tipo de formação? P14 – Quais os aspetos mais positivos e mais negativos dessa formação? |
| | SC. 3(F) – Relevância da formação | |
| Categoria IV | C. 4 – Dificuldades no exercício das funções de avaliador | |
| Subcategorias IV | SC. 4(G) – Principais dificuldades | P9 - Quais as dificuldades sentidas no desempenho das funções de avaliador? P10 - Nas dimensões a avaliar onde sentiu mais dificuldades. P11 - Como tentou ultrapassar as dificuldades sentidas? |
| | SC. 4(H) – Estratégias de superação | |
| Categoria V | C. 5 – Formação e Necessidades de formação | |
| Subcategorias V | SC. 5(I) – Áreas prioritárias de formação. | P15 – Quais as suas principais necessidades de formação para o exercício das funções de avaliador no futuro? P16 - Proposta de futuras formações – sugestões em termos de conteúdos, metodologia e duração. |
| | SC. 5(J) – Modalidades de formação. | |

Numa terceira fase, foram elaboradas Matrizes Individuais para cada uma das seis entrevistas. Nestas, constam as cinco categorias, bem como, as respetivas subcategorias, de acordo com o mapa conceptual.

Numa quarta e última fase, construímos uma matriz final (anexo III), na qual se encontra compilada toda a informação existente nas matrizes individuais. No que respeita aos indicadores, procedeu-se a um agrupamento dos mesmos, nos casos em que mais do que um sujeito se referiu a um mesmo aspeto de uma determinada subcategoria.

Por fim, realizámos uma síntese dos resultados relativos a cada subcategoria, articulando-os com os objetivos definidos. A importância atribuída pelos professores aos diferentes modelos de avaliação do desempenho, em vigor desde 2007 até 2013, nomeadamente no que respeita ao papel do avaliador assim como à implementação dos diferentes modelos e respetivo contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos avaliadores, bem como as sugestões de alteração ao modelo de avaliação implementado em Portugal, assim como, sugestão para uma formação especializada destinada a aperfeiçoar e desenvolver as práticas dos avaliadores/professores no sistema de ensino.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 - Introdução

Neste capítulo apresentam-se e interpretam-se os resultados referentes às entrevistas utilizadas no estudo.

A entrevista, conforme já referimos, é composta por quatro itens. A Parte I diz respeito à **Caracterização Biográfica Profissional** do entrevistado. As questões colocadas procuraram caracterizar os inquiridos no essencial relativamente aos estudos em causa, tendo sido as seguintes variáveis independentes: Sexo, Faixa Etária, Habilitações Académicas, tempo de serviço, posicionamento na carreira, Cargos exercidos, disciplina lecionadas e níveis de ensino e se foi avaliador num dos modelos de avaliação.

Na Parte II foram apresentados onze itens que correspondem, respetivamente, à **opinião dos avaliadores sobre os diferentes modelos de avaliação**, opinião sobre a componente de avaliação externa do atual modelo, o impacto que a avaliação teve sobre os avaliados, aspetos positivos e negativos dos modelos de avaliação, metodologia da avaliação, contributo da avaliação para a formação e desenvolvimento profissional dos avaliados, dificuldades sentidas na função de avaliador e estratégias usadas pelo avaliador para superar as suas dificuldades. Em síntese, procurámos conhecer as suas perceções acerca das finalidades da avaliação de desempenho nos diferentes modelos. Procurámos também conhecer as suas expectativas sobre o atual modelo e a eventual proposta de outras perspetivas avaliativas que se lhe pudessem contrapor.

No Parte III, **Formação e necessidades formativas**, foram apresentados cinco itens. Procurámos averiguar as relações estabelecidas entre avaliação e formação contínua, nomeadamente no que respeita ao interesse das atuais ações de formação contínua e à sua adequação às necessidades de desenvolvimento profissional, nomeadamente o avaliador na sua função.

No Parte IV, **Finalização da entrevista**, procurámos averiguar se o entrevistado terá alguma informação revelante para o estudo em causa.

Houve, porém, um objetivo transversal a todos os temas que foi o de conhecer o nível de satisfação dos professores avaliadores inseridos no (s) diferente (s) modelo (s) de avaliação de desempenho dos professores que se encontra em vigor desde o ano de 2007 até ao ano de 2013. Através deste denominador comum aos vários temas, procurámos compreender melhor a problemática enunciada, ou seja, **"Formação para avaliação de**

desempenho docente: percepções de avaliadores do grupo disciplinar de Artes Visuais - 600".

5.2 – Apresentação e análise de dados

Passaremos então, à apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas, previamente analisados de acordo com a categorização no ponto 3.5.3. do capítulo anterior.

O processo de categorização referido consistiu na definição de categorias (temas principais abordados), subcategorias (aspetos abordados, inerentes aos temas categorizados) e indicadores (palavras/expressões relativas aos aspetos subcategorizados).

5.2.1 - Categoria I / C. 1 – Perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – A.D.D.

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Perceção dos modelos de avaliação – ADD, que denominaremos Categoria I. Os dados serão apresentados de acordo com as subcategorias respetivas: percepções dos modelos (**P1**), comparação do atual modelo com os anteriores (**P2 e P3**) e os aspetos positivos e negativos dos modelos (**P4 e P5**).

5.2.1.1 – SC. 1(A) - Perceção sobre os dois ciclos de avaliação

(P1- Perceção dos dois modelos de avaliação)

Quadro 20 - Perceção dos dois modelos de avaliação - E1,E4 e E6

| Indicadores | |
|--|---|
| Aspetos positivos | Outros aspetos |
| Diminuição da burocracia/stress | Avaliação |
| Unidades de registo | |
| E2 - O aspeto que eu considero mais positivo no primeiro é que era menos stressante para os professores E4 (...) houve uma melhoria, eliminou-se alguns campos complicados. Tornaram-se o relatório final mais simples E6 (...) que embora tivessem alguma continuidade e semelhança foram reformulados e simplificados. | E1 (...) é fundamental avaliar. E4 (...) Pensar a avaliação é sempre uma melhoria. Por isso é que eu acho que a avaliação deve existir. A avaliação leva-nos a pensar como é que nos organizamos, prestar contas daquilo que se faz. Não é meramente aquilo que se exige no final do período, no final do ano. De facto permitiu que as pessoas, de uma maneira mais cuidadosa, se organizassem e se mostrassem. |

Neste quadro n.º20, podemos verificar que os entrevistados E1 e E4 referem ser fundamental avaliar como forma de pensar e organizar o trabalho desenvolvido pelos docentes. No entanto, ao longo da entrevista, o sujeito E1 discorda dos respetivos modelos implementados no sistema de ADD, enquanto os sujeitos E2, E4 e E6 indicam como fatores positivos, no segundo modelo de avaliação, a diminuição considerável da burocracia inerente ao primeiro ciclo de avaliação tendo sido reformulado e simplificado.

Quadro 21 - Perceção dos dois modelos de avaliação - E1 a E6 (cont.)

| Indicadores | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Aspeto negativo | | | | Outros aspetos |
| Aulas observadas | Falta de reflexão | Avaliador diferente das áreas científicas do avaliado. | Avaliação entre pares | Problemas de reconhecimento/aceitação |
| Unidades de registo | | | | |
| E1 (...) os prof.º são avisados antes de serem avaliados o que é negativo e errado em termos éticos. (...) Preparam as aulas nos momentos em que são avaliados. E3 (...) observação de aulas vai sempre criar uma situação perfeitamente controlada sem exceção. E6 (...) partilha de experiências que a própria observação de aulas nos podia trazer e enriquecer para todos professores, perdeu-se | E2 (...) o segundo foi pior. Não foi feito uma reflexão dos pontos negativos do 1º ciclo para alterar no 2º ciclo. (...) continuamos a realizar experiências sem uma reflexão, com vista a uma melhoria do processo de avaliação | E2 (...) mínimo caricato. Em que eu, enquanto professor e coordenador do departamento de expressões. (...) é que fui avaliar aulas de educação física a professores de educação física. Estas são daquelas incongruências deste processo. Se eu já não me sentia preparado para avaliar aulas da minha área, professores da minha área profissional. Eu senti-me completamente um amador a avaliar professores de educação física. E3 (...) criaram situações muito complicadas, como o coordenador que era avaliador dos subcoordenadores, ter que avaliar pessoas com aulas assistidas de grupos de recrutamento que não eram o seu. E4 (...) o coordenador de departamento a avaliar coordenadores de grupo de outros departamentos, de áreas disciplinares diferentes das suas. E5 (...) A possibilidade da pessoa, como é o meu coordenador de departamento, que é do grupo disciplinar de educação física, mas que pertence ao departamento de expressões, avaliar-me no âmbito das artes visuais. | E4 (...) implementado de uma maneira estranha, é uma avaliação entre pares, sempre complicada. (...) Estamos cada um por si e de costas viradas. | E4 (...) O problema que se coloca entre a aceitação por parte do avaliado em relação ao seu avaliador. |

O entrevistado E2 começa por afirmar que não pensa nada em particular em relação a cada um dos modelos de avaliação, não distinguindo grandes diferenças entre eles. No entanto, acaba por fazê-lo ao longo da entrevista, afirmando que “funcionam mal”. Manifesta a sua indignação sobre a ausência de avaliação dos modelos, sendo que as mudanças não resultam de um exercício de reflexão sobre os aspetos negativos e positivos, a fim de melhorar os ciclos de avaliação seguintes. Esta perceção é reforçada com os entrevistados E2, E3, E4 e E5 (n=4 de seis entrevistas), pela referência ao fato de ter sido atribuída a possibilidade de o avaliador possuir formação científica diferente da do avaliado, nomeadamente, o avaliador ser de um grupo disciplinar diferente de conhecimentos científicos diferentes do avaliado, como afirma o sujeito E2.

“Eu senti-me completamente um amador a avaliar professores de educação física, esta é uma das incongruências deste processo (...) eu a avaliar as pessoas da minha área profissional, ainda era um amador, a avaliar pessoas de outro grupo é pouco mais do que brincar às escolas e às avaliações. O que é gravíssimo.”. Entrevistado E2

Neste sentido, são salientadas eventuais relações conflituosas, desonestas entre os docentes envolvidos no processo, como é afirmado pelo entrevistado E4: “estamos cada um por si e de costas viradas” e o “Clima nas escolas” – conflito entre professores, ambiente de competição e a diminuição da partilha e de trabalho entre pares.¹⁹ A avaliação de desempenho fomenta o trabalho docente mas não fomenta a colaboração e cooperação entre pares, necessária à construção de novas aprendizagens. Este clima de tensão é ainda realçado pelo não reconhecimento de competência do avaliador pelo avaliado no exercício da sua função, como é salientado numa das entrevistas (E4). Segundo, as recomendações do CCAP (Conselho Científico para a Avaliação de Professores), a credibilidade do observador deverá assentar em pressupostos de reconhecimento e num ambiente de confiança e de cooperação.

Ainda, como aspeto negativo, há referência à falta de ética de os professores prepararem as aulas em que são avaliados, passando a ser outros professores no momento de avaliação, contribuindo para uma avaliação final sem rigor científico das suas qualificações de profissionais do sistema de ensino.

¹⁹ Ministério de Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores de 28 de julho de 2010

Quadro 22 - Percepção dos dois modelos de avaliação - E3 a E6 (cont.)

| Indicadores | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| Aspecto negativo | | | Outros aspetos | | |
| Demasiada burocracia | Discordância do sistema de cotas | Imposta uma função acrescida. | Formação/ Perfil do avaliador | Negação da função de avaliador | Preparação para avaliar |
| Unidades de registo | | | | | |
| <p>E5 (...) no 2º ciclo de avaliação nós tínhamos uma panóplia de documentos e de grelhas de trabalho burocrático, que foi de tal maneira excessivo que nem deixou margem para pensar.</p> <p>E6(...)Exigiam um trabalho muito..., muito continuado, (...)do responsável que fazia a avaliação para ter dados seguros para atribuir uma classificação correta.(...) é que há muita..., muita burocracia, envolvendo o sistema de avaliação, este devia ser canalizado mais para a eficiência, apostar mais na troca de experiências e não num volume de aspetos burocráticos, que muitas vezes têm que ser realizados para cumprir determinados itens que estão lá nas grelhas de avaliação.</p> | <p>E3 (...) são excelentes professores, em que as cotas são uma coisa horrível de gerir. O fato de haver pessoas com um nível de desempenho quase igual e nós termos de atribuir classificações, ..., classificações qualitativas, quando as classificações quantitativas eram quase idênticas e o desempenho era quase idêntico. Foi das situações mais constrangedoras que eu passei.</p> <p>E4 (...) situações que me pareceram um pouco injustas, relativamente aos resultados dessa avaliação.</p> <p>E5 (...) pessoas que tiveram excelente e que nós sabíamos do trabalho no campo. E outras pessoas que tinham um trabalho de mérito, esforçados e tiveram nível inferior devido às cotas.</p> <p>E6 (...) Um aspecto negativo é as cotas. Cria-se situações de muita injustiça. A vária cota, por vezes limita-nos a atribuição de classificações a pessoas e sobretudo quando essas cotas estão diferenciadas por grupos.</p> | <p>E5 (...) foi-nos imposta uma determina da atividade extra perfil de atividade docente.</p> | <p>E5 (...) Sem qualquer tipo de formação, sem qualquer sondagem á nossa capacidade de exercer o cargo.</p> | <p>E5 (...) Se me perguntarem se eu quero fazer este trabalho, eu não quero (...) Se me perguntarem se eu estou preparada para fazer este trabalho, não estou preparada.</p> | <p>E5 (...) nunca importaria de fazer, desde que tivesse uma preparação para tal e que não fosse imposta.</p> |

Neste quadro n.º22 os sujeitos E5 e E6 referem a carga burocrática excessiva dos modelos de avaliação, não deixando margem para pensar e refletir sobre o trabalho que se está a desenvolver nas escolas, junto dos professores e da comunidade educativa. As questões das cotas também são assinaladas negativamente por quatro dos entrevistados (n=4 de seis entrevistados), que consideram que a atribuição da avaliação não deveria estar condicionada a cotas mas sim, de acordo com o desempenho efetivo do docente. Salientando ainda que o mesmo, na verdade, não diferencia, mas sim, cria situações de grande injustiça na respetiva avaliação final.

Criam-se situações de muita injustiça. A cota, por vezes, limita-nos a atribuição de classificações a pessoas e sobretudo quando essas cotas estão diferenciadas por grupos.(Entrevistado E6)

A descrença acerca da distinção de mérito é justificada com base na semelhança entre as planificações ocasionais de uma aula observada, insuficiente para uma atribuição justa de avaliação de competências desenvolvidas pelo docente.

A comunicação e o trabalho de equipa parecem ser desvalorizados, atendendo ao elevado número de referências à falta de colaboração que, segundo Alarcão e Tavares (2003), “não permite ao professor observar e refletir sobre o seu próprio ensino e os contextos em que ele ocorre e procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência”.

É frisado pelo entrevistado E5 que o carácter obrigatório para o exercício das funções de avaliador, enquanto fator de desmotivação, é caracterizado por um mal-estar na sua implementação em virtude de os avaliadores sentirem que não têm formação e/ou perfil para o exercício da respetiva função. É caracterizado pelo entrevistado por um sentimento de negação para o exercício das funções de avaliador.

5.2.1.2 – SC. 1(B1)- Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores. SC. 1(B2)/SC.1(B3)- Aspectos positivos e negativos nos modelos

(P2 – Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores; P3 - Percepção sobre a avaliação externa no atual modelo de avaliação e P4/5 - Aspectos positivos e negativos nos modelos de avaliação.)

Quadro 23 - Comparação do novo modelo de avaliação com os ciclos de avaliação anteriores - E1 a E6

| Indicadores | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| Aspecto negativo | | | Outros aspectos | | |
| Avaliação de aula | Av. Formativa vs Av. Sumativa | Abandono da profissão | Medo da avaliação | Eventuais aspectos negativos | Tempo |
| Unidades de registo | | | | | |
| E6 (...) Pode-se observar pontualmente uma aula que corre bem ou mal e dá-se assim uma classificação por dois momentos de observação. Realiza-se a avaliação de uma pessoa sem ter muitas referências extras. Vir um professor externo, vir um professor ...,ainda que seja conhecido de nome, duas vezes para observar, cria um stress exagerado, vai-se criar uma aula, que muitas vezes é um modelo de aula bem preparadinho, muito exemplar no que diz respeito a todas as metodologias, mas não é criada pela dinâmica de escola e por aquilo que é a partilha, com os materiais de outros colegas. | E1 (...) Porque culminou as relações entre as pessoas. (...) pessoas nunca a consideraram como um elemento formativo. Consideraram sempre e apenas como elemento avaliativo. Só tiveram em conta o fim e não o meio. | E2 (...) professores a deixarem de se preocuparem tanto com outras coisas que são importante como sendo a inovação do método de ensino, a interdisciplinaridade, a colaboração com os outros professores, para fazer das aulas algo mais interessante, cativante e mais motivante para os alunos. | E1 (...) Porque as pessoas têm medo de serem avaliadas. E para mim, esse primeiro ponto de ter medo de serem avaliadas, já é errado. (...) Porque as pessoas partiram sempre com medo dos resultados. E2 (...) pânico, no mínimo preocupadas. Porque têm uma avaliação para fazerem, um relatório para fazer, têm que cumprir prazos | E1 (...)Os documentos de avaliação são documentos muito fechados, eu considero-os muito fechados. E portanto não permite atuações diversificadas. Acho que essa é uma dimensão que falhou muito, muito mesmo. E5 (...) Sinceramente, penso que não evoluiu muito. Que está pior do que todos os modelos de avaliação anteriores existentes (...) acho que é um modelo sem alma. Acho que é um modelo completamente a seco, completamente fora de toda uma estrutura de trabalho. E4 (...) Este modelo estava completamente fechado na sua forma. (...) O modelo nunca foi testado, foi testado ao vivo e a cores em cima dos professores, num processo muito complicado. Os próprios instrumentos em si criaram as dificuldades. O modelo a grelha imposta, em si ele foi um motor de dificuldade. | E5 (...) temos muito pouco espaço para estas experiências. Nós estamos muito tempo na escola e resta muito pouco tempo para trocar, para a partilha de experiências. O meu tempo livre nunca condiz com o tempo livre de um colega de grupo, muito menos de um colega de outras áreas disciplinares E6 (...) Inicialmente eu achei que iria dar, mas temos de ter em conta o congelamento de toda a carreira, a diminuição de vencimentos, a subcarga horária, todo um conjunto de situações que começaram a colocar os professores numa incapacidade de terem tempo disponível para se reunirem, trocarem essas experiências para além daquilo que já era obrigatório e que já é muita coisa. |

Neste quadro n.º23, verifica-se que o entrevistado E1 considera que a avaliação entre pares, em nada pacífico, veio gerar conflitos na relação entre professores, criando um ambiente pouco confortável na eventual proximidade entre avaliador e avaliado e onde o medo (E1 e E2) passou a fundamentar as relações humanas, em que a avaliação docente teve em conta o fim e não o meio de todo o processo. O processo de avaliação teve somente um carácter avaliativo em que o valor formativo ficou em segundo plano.

A observação de duas aulas no novo modelo de avaliação (ciclo de 2011 a 2013), pelo avaliador externo, não tem grande significado nem rigor na avaliação a atribuir, por não contribuir com informação suficiente para se aferir sobre a competência pedagógica do professor. A acrescentar, o facto de poder haver aulas que podem resultar pouco favoráveis para o professor, pela reação e comportamento dos alunos, ou de existirem aulas muito bem preparadas, como se de um teatro se tratasse sem existir uma correspondência, em termos globais, do trabalho desenvolvido pelo docente.

Este tipo de observação de aula produz amostras atípicas, devido à presença do avaliador e ao anúncio prévio da observação. Acresce que o número reduzido de aulas a observar torna a amostra inadequada e insuficiente, por não representar o desempenho do professor em sala de aula (Scriven, 1995). Assim, podem surgir aspetos negativos decorrentes da subjetividade do avaliador, o que levaria a beneficiar ou prejudicar o avaliado, por razões alheias à sua eficácia.

O entrevistado E5, por seu lado, define “que é um modelo sem alma. (...) um modelo completamente a seco, completamente fora de toda uma estrutura de trabalho”, onde a falta de tempo é uma característica, que impossibilita a troca/partilha de experiências, corrompendo todo o trabalho colaborativo que existia ante(s) deste processo de avaliação.

(...)diminuição de vencimentos, a subcarga horária, todo um conjunto de situações que começaram a colocar os professores numa incapacidade de terem tempo disponível para se reunirem, trocarem essas experiências, para além daquilo que já era obrigatório e que já é muita coisa.(Entrevistado E5)

Importa ainda registar que a avaliação não é reconhecida como impulsionadora da comunicação entre pares, sendo a prática de observação de aulas considerada por vezes geradora de conflitos entre pares.

Quadro 24 - Comparação do novo modelo de avaliação com o ciclos de avaliação anteriores - E1,E3,E4,E5 e E6 (cont.)

| Indicadores | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| Aspeto positivos | | | Aspeto negativo | | |
| Dimensões | Reflexão | Organização Participação e responsabilização | Desistência da avaliação externa | Congelamento da carreira | Desconhecimento / falta de informação / instabilidade |
| Unidades de registo | | | | | |
| E4 (...) introduz algumas melhorias, concretamente e. Retirou um dos domínios que era a ética, que não fazia absolutamente sentido nenhum. | E3(...) tentei fazer o balanço se estava a fazer bem ou se estava a fazer mal, como estava a fazer. E6(...)é essencial, sermos abertos às diferenças e às críticas, às sugestões que possam chegar, para melhorar e refletir nas nossas práticas. | E3(...) das pessoas terem de fazer uma planificação, têm que fazer um relatório no fim do ano, uma planificação das suas atividades(...) leve as pessoas a participarem mais no plano anual de atividades (...) cuidado maior na própria gestão, como é que vão fazer as coisas ao longo do ano. Porque me obrigou a estudar a novas maneiras de planificar as aulas. E4 (...) Deve responsabilizar as pessoas. Este aspeto só por si é sempre positivo. | E3 (...) pelos meus colegas avaliadores externos tem estado quase tudo a desistir dessa avaliação. E5 (...) Eu fui nomeada para ser avaliadora externa, mas eu pedi para não fazer. E6 (...) No próximo ano, se possível não me interessa continuar este trabalho. | E4(...) congelamento da carreira não há qualquer consequência, não há ..., o mérito nunca será reconhecido (...) que adianta a pessoa ter um excelente ou um muito bom, a pessoa não muda de escalão. E6 (...) avaliação que é necessário, mas não respondeu aquilo que dizia que seria as compensações deste modelo. Este modelo serviria também para os melhores, para aqueles mais esforçados e não temos ao longo destes anos, qualquer resposta nesse sentido. Até pelo contrário, fomos todos penalizados. | E3 (...) Eu acho que está uma grande confusão. Tudo foi deixado para as escolas decidirem (...) vai gerar uma grande confusão e uma certa injustiça. (...) Agora, este modelo de avaliação ainda não deu para perceber. Neste momento, as escolas nem sabem bem, nem os próprios professores sabem bem, quem vai ser avaliado. E1(...)falhou muito nestes dois processos de avaliação anteriores, a divulgação constante dos instrumentos, dos meios para que as pessoas também de fato precedessem a serem avaliadas de uma outra forma |

Neste quadro n.º24 foi mencionado pelo entrevistado E4 como aspeto positivo a suspensão da vertente profissional e da ética que existia nos dois modelos de avaliação anteriores.

A reflexão sobre as atividades desenvolvidas junto dos alunos, assim como a tomada de consciência da necessidade de melhoria das práticas, foram algumas das características apontadas pelos entrevistados E3 e E6. Neste sentido, os docentes passaram a ter mais responsabilidade nas suas intervenções, a repensar e a refletir sobre as suas práticas. A participação ativa dos profissionais do ensino na avaliação reflete-se pela utilização da

autoavaliação como narrativa de toda a sua experiência pessoal, dos portefólios que permitem a reflexão pelo conjunto de artefactos e materiais que evidenciam a qualidade do trabalho desenvolvido junto dos alunos e da comunidade escolar. Deste modo, é referido o aspeto formal subjacente ao modelo, que conduz os docentes a documentarem a sua prática letiva e as suas reflexões, como algo benéfico e útil para a operacionalização do processo de ADD.

Como fatores negativos no processo de avaliação foram evidenciados o congelamento da carreira (E4), o desconhecimento e/ou falta de informação do funcionamento do novo modelo de avaliação (E3,E1), assim como de promessas não cumpridas referentes a progressões de carreira e de injustiças na atribuição de avaliações.

Primeiro, devíamos ter tido a compensação de tudo o que nos foi prometido em termos de progressão na carreira, em termos de benefício, de uma excelência ou de muito bom, no encurtamento da permanência no escalão, nada disso está a acontecer. E temos a certeza que não vai acontecer nos tempos mais próximos. Isso também desmotiva os professores, que acabam por fazer o seu trabalho mais centrado nas suas atividades. (Entrevistado E6)

Estes fatores criaram no corpo docente um grande desconforto e desmotivação, tendo os avaliadores, no atual modelo, solicitado junto dos órgãos superiores a suspensão das funções de avaliador externo, pelo fato de não acreditarem no trabalho que estão a desenvolver e, principalmente, por não se identificarem com as funções atribuídas.

Quadro 25 - Comparação do novo modelo de avaliação com os ciclos de avaliação anteriores - E1 a E5 (cont.)

| Indicadores | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| Aspeto negativo | | | Aspeto positivos | | |
| Avaliação externa | Aumento de burocracia | Falta de trabalho cooperativo entre pares | Avaliação externa | Diminuição de burocracia | Trabalho cooperativo entre pares |
| Unidades de registo | | | | | |
| E2 (...) Eu não sei o que é a avaliação externa. (...) por o avaliador não conhecer os avaliados. E portanto ser uma pessoa | E1 (...) avaliação extraordinariamente formal e burocrática | E1 (...) professores de uma maneira geral trabalham isoladamente, infelizmente, (...) por isso é | E1 (...) avaliados no âmbito científico por avaliadores externos, acho bem. | E6 (...)O atual modelo, acho mais simplificado, (...)que lhe dá maior autonomia | E5(...) a possibilidade de conhecer a experiência de outros colegas no campo. Trocar a partilha de experiências o intercâmbio entre |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| <p>exterior à escola. E4 (...) Sobre os avaliadores externos, não sei como vai ser. E5 (...) Penso que poderá acontecer avaliarmos os colegas dos quais não conhecemos minimamente o trabalho efetuado ao longo do ano. E6 (...) elementos a várias escolas para fazer a avaliação externa, onde a realidade de conhecimento é mínima. (...) É muito negativo, não se conhece, não se tem um contato real com a pessoa. (...) Pode-se observar uma aula de excelência, quando em alguns casos a realidade é outra, em termos de trabalho diário.</p> | | <p>que a avaliação correu tão mal. Porque deteriorou as relações entre as pessoas. (...) podiam aprender alguma coisa com esta partilha de ideias e por aí fora. Isso não aconteceu e foi lamentável. E6 (...) Estamos cada um por si e de costas viradas. Esta não é a escola que eu vi em tempos e esta não é a escola que eu quero para os meus netos.</p> | <p>E3 (...) avaliador externo poderá diminuir um bocadinho o constrangimento de ser um colega a avaliar outro colega. E4 (...) assistência a aulas por um professor que não seja da mesma escola, acho absolutamente positivo.</p> | <p>inclusivamente na gestão, na avaliação a nível interno, com a criação de alguns processos de avaliação, (...) que são feitos pelas próprias escolas que conhecem a sua realidade.</p> | <p>vários grupos. Não ficarmos só fechados no nosso ciclo a olhar para o nosso umbigo e podermos alargar um pouquinho os horizontes. E6 (...) Positivo é o contato e a interação na observação de aulas. A troca de experiências que o próprio observador pode dar e o contributo que ele pode dar enriquecendo em termos de sugestões. (...)o resultado de uma partilha de experiências, daquilo que eu recebi e de que gostei imenso, que eu achei que foi mais positivo (...)Essa troca de experiências, e de ideias novas, penso que é a parte mais positiva. (...)muito positiva quando é partilhada com elementos da própria escola e da própria comunidade</p> |
|--|--|---|--|--|---|

Neste quadro n.º25, o sujeito E4 manifesta alguma insegurança relativamente à avaliação externa. Por um lado, considera positivo ser um professor externo a avaliar uma aula, por outro, manifesta alguma insegurança em relação ao funcionamento/relação entre o avaliador e o avaliado. Existiu, aliás, em n=4 dos seis entrevistados referência às desvantagens da avaliação externa, nomeadamente no que se refere ao desconhecimento do contexto em que decorre a avaliação, ao desconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo da carreira profissional do docente a avaliar, assim como, ao seu trabalho junto dos alunos/comunidade ao longo do respetivo ano letivo. Neste sentido, e de acordo com a legislação em vigor, o avaliador só irá avaliar dois momentos que poderão ser excelentes ou muito negativos, apresentando uma avaliação final, que poderá não corresponder ao trabalho desenvolvido pelo docente no período de avaliação.

Somente n=3 dos seis entrevistados consideraram a avaliação externa positiva, por diminuir o constrangimento entre as duas pessoas envolvidas no processo, pois o fator de proximidade com os avaliados poderá revelar-se menos benéfico. Foi ainda mencionado que no novo modelo houve uma melhoria significativa na diminuição da burocracia, que caracterizava os modelos anteriores, embora continue a não contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, pois continua a sobrecarregar os professores com tarefas burocráticas e administrativas, retirando o tempo ao que é realmente necessário para que se tornem melhores profissionais. A burocracia na avaliação docente veio criar um fosso entre os profissionais com reflexos no ensino-aprendizagem.

No trabalho cooperativo entre pares, o registo de opiniões foi equilibrado. Se por um lado temos como positivo a troca de experiências com as observações de aulas e com o trabalho de grupo, por outro, temos o isolamento e o individualismo causado pela avaliação que proporcionou o rompimento de um trabalho cooperativo entre professores já existente e em declínio no momento atual, “estamos cada um por si e de costas viradas”, como comentado pelo entrevistado E6.

Segundo Hargreaves (1998) e Flores (2010), uma nova profissionalidade docente tem como objetivo o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entreajuda, essenciais de um desenvolvimento profissional e que urge ser real e emergente. Deste modo, é exigido o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo de forma isolada (Sachs,2000).

5.2.2 - Categoria II / C. 2 – Impacto e efeitos da Avaliação de Desempenho Docente - ADD.

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Impacto e efeitos da ADD, que denominaremos Categoria II. Os dados serão apresentados de acordo com as subcategorias respetivas: Docentes avaliados (**P6**), Docentes avaliadores (**P7 e P8**).

5.2.2.1 – SC.2(C)- Docentes Avaliados.

(P6- Impacto da avaliação nos docentes avaliados)

Quadro 26 - Impacto nos docentes avaliadores

| Indicadores | | |
|--|---|--|
| Impacto negativo | Impacto positivo | Impacto neutro |
| Efeito das classificações | Responsabilidade | Indiferença |
| Unidades de registo | | |
| <p>E2 (...) Porque as pessoas que conseguem chegar às classificações de excelente, terá algum impacto nas suas carreiras?</p> <p>(...) têm classificações de excelente. São professores que tem mais ambição ou porque têm mais facilidade de fazer algum “teatro letivo”. Os professores mais conscientes, mais preocupados em dar as suas aulas, (...) mais preocupados com o futuro dos alunos e com os conhecimentos (...) Se calhar, esses professores que tem essas preocupações todas, que esses se calhar são os profissionais verdadeiramente mais conscientes, não estão tão preocupados em ter excelente, ficam com a sua classificação de bom e fazem o seu trabalho como deve ser.</p> <p>E6 (...) Atualmente o sistema de avaliação está a ser completamente uma rotina, sem qualquer interesse e motivação. Há um desinteresse, um desconhecimento (...) não sinto muito entusiasmo por parte daqueles que são os coordenadores, os avaliadores, muito menos os professores. Há de certo modo, uma situação onde não se vê grande benefício do que é que estamos a fazer.</p> | <p>E1 (...) docentes responsabilizaram-se mais, noto isso (...) responsabilizaram-se mais perante o seu trabalho.</p> <p>E3 (...) O impacto foi, ver a preparação das aulas de outra maneira. Mais nada. Mais nesse aspeto. Ajudou a refletir naquilo que estava a fazer. E outra coisa, numa das pesquisas que fiz foi acerca dos testes.</p> <p>E4 (...) ter aulas assistidas, uma vez..., que implicou mais trabalho. Implicou uma preparação de aulas, e no momento houve uma partilha, partilha... as pessoas começarem a pensar como devem trabalhar, como é que se devem organizar e, essa maneira de pensar... obrigatoriamente tiveram de ter um conjunto de trabalho, tiveram de produzir um conjunto de documentos que foram visíveis (...) talvez algum trabalho colaborativo e as pessoas pensarem como se devem organizar. Não creio que por si só tenha resultado muito</p> <p>E6 (...) muito sincero, numa primeira fase achei que houve alguma tentativa de mudança.</p> | <p>E2 (...) Penso que o impacto não é significativo.</p> <p>E3 (...) Não faço a mínima ideia. E como avaliada o impacto em mim não foi nenhum.</p> <p>E5 (...) Penso, pelo fato de ser avaliada não é por isso que eu vou aumentar a minha capacidade de resposta, no âmbito da missão de ser professor. (...) Um impacto não é uma coisa que vá contribuir para eu aumentar, para atualizar-me, para eu aumentar a minha capacidade de resposta no trabalho. Portanto não foi muito, não foi muito para a minha autoestima, não foi muito. (...) feedback que eu tenho ... sei lá é uma coisa assim, como ... neutra.</p> |

Neste quadro n.º26, verifica-se que quatro dos entrevistados consideram que o impacto nos avaliados foi positivo em relação à atitude, reflexão e responsabilidade dos docentes na preparação de aulas, na organização e na criatividade das atividades desenvolvidas. Perante estes dados, podemos inferir que a existência da avaliação impele o professor a planificar “*com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens*”. Embora, como foi salientado por um dos entrevistados (E6) “*muito sincero, numa primeira fase achei que*

*houve alguma tentativa de mudança” ao longo dos processos de avaliação tenha existido uma desilusão e um abandono destes fatores. Neste sentido, importa ainda registar como fatores negativos a rotina e o pouco impacto da avaliação sobre as carreiras. De facto, a avaliação deixou de ter um impacto significativo para os avaliados, em virtude de as consequências da avaliação serem nulas, como foi relatado por um dos entrevistados ”*sei lá é uma coisa assim, como ... neutra*”.*

5.2.2.2 – SC.2 (C)- Docentes Avaliadores.

(P7 - Qual o contributo da avaliação tem tido para a formação e desenvolvimento profissional dos avaliadores; P8 - Quais os aspetos mais gratificantes nas funções de avaliador)

Quadro 27 – Docentes avaliadores

| Indicadores | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Contributo para a formação | Contributo para o desenvolvimento profissional | Aspetos gratificantes | Aspetos não gratificantes | Desacreditação do sistema/desmotivação |
| Unidades de registo | | | | |
| E5 (...) Penso que deveria ser feita no âmbito da área da competência da formação pedagógica e científica dos professores. Nem sempre acontece, essa formação coerentemente com a área dos professores. E neste momento a exigência da formação não tem qualquer contributo prático, porque nós temos a carreira congelada desde 2003. A meu ver pode contribuir para, de algum modo, se nós conseguirmos formação de acordo com as nossas necessidades. | E2 (...) professor ao preparar essas duas ou três aulas assistidas (...) vai ter necessariamente que fazer uma autorreflexão sobre o que está a fazer (...) E isso, de alguma maneira, (...) vai refletir no futuro, nas aulas futuras. Portanto essa autorreflexão vai ter sempre, julgo consequências positivas. E3 (...) Poderá ter um contributo enorme para se mudar de estratégias. (...) as pessoas fizeram sempre um ponto de paragem e observaram. (...) fizeram uma análise, daquilo que andavam a fazer. | E1 (...) É alguma partilha de experiências com colegas que se revelaram mais abertos e mais recetivos á dimensão da formação da avaliação, isso foi enriquecedor. E4 (...) A partilha, aquilo que vi. É engraçado avaliar os outros e perceber que á pessoas a fazer um trabalho absolutamente excecional, nalguns casos, isso foi muito visível em aulas que assisti, em momentos completamente diferentes. De fato permitiu-nos perceber o que de bom se faz numa escola. E eu não detetei | E2 (...) não trouxeram qualquer ponto mais gratificante. Não. Limitei-me a seguir um processo 100% burocrático em que os avaliados foram cumprindo pegando naquelas resmas de pontos que estavam definidos. Nem sempre fáceis de interpretar, nem sempre fáceis de concretizar. Que senti seriamente que estava a colaborar com um processo que estava a desviar a atenção do (s) avaliado (s) das aulas. E no fundo, eu estava a colaborar numa feira de vaidades. E3 (...) Não foi nada | E6 (...). O bom trabalho que os professores têm, muitas vezes não foi devidamente valorizado e portante desmotivou-se um bocadinho esta classe profissional e principalmente os meus colegas. Para quê estar a esforçar-me tanto, para que é que eu vou ser observado. Este ano, o número de pessoas que estamos a observar na nossa escola resume-se a dois num universo de 145 professores. Neste momento sinto-me pouco motivado ... o interesse de todo o processo de avaliação por parte dos colegas, ... caiu, não sinto grande |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| E6 (...) Tem algum contributo. (...) pelo menos a alguns que anteriormente estariam um pouco mais á margem de tudo isto, neste momento têm alguma preocupação. | E4 (...) levou as pessoas a pensar como devem colaborar e como devem-se organizar e como devem partilhar os temas que estão a dar. Esse contributo trouxe para o desenvolvimento profissional. E6 (...) senti nas pessoas que estavam envolvidas, mais envolvidas na avaliação e nos avaliados uma preocupação em conhecer, em fazer, em mostrar e alterar algumas práticas | em nenhum dos meus colegas lacunas dignas de registo. Vi como as pessoas trabalham, se organizam de fato foi mais visível. Isso foi um aspeto positivo. E5 (...) poder estar atenta ao trabalho dos meus colegas avaliados e poder seguir de perto e se possível trabalhar no terreno com eles, quer a nível de preparação de unidades didáticas quer a nível de recolha de recursos, quer a nível de partilha | gratificante. Nada gratificante mesmo. E6 (...) Neste momento não está a ser nada gratificante para mim este trabalho. No próximo ano, se possível não me interessa continuar este trabalho. Na primeira fase foi um desafio, mas agora com este modelo atual não é nada gratificante. Nunca foi uma compensação monetária nem de redução horária e neste momento quem está envolvido na avaliação perde bastantes horas. | resposta nas propostas que se colocam por parte dos avaliadores. Sinto que há uma desmotivação, desinteresse muito grande nas pessoas com o processo de avaliação. |
| Indicadores | | | | |
| Tempo – horas | | | | |
| Unidades de registo | | | | |
| <p>E5 (...) Obriga a muitas horas de trabalho extra e obriga a um contínuo. Acréscimo em termos das nossas atividades e em termos do que nós recebemos quanto a remuneração.</p> <p>E6 (...) Eu estou no sistema e o processo anterior levou-nos semanas de trabalho, na autoavaliação, no preenchimento de grelhas, na coordenação com todos os avaliadores e é um trabalho em que não é atribuído nenhum crédito horário aos professores. As horas saem desta equipa que está a trabalhar e não temos qualquer compensação para isso, nem horas, nem ordenado. No primeiro modelo ainda dava algumas horas de redução da componente não letiva aos avaliadores, agora é zero. É um trabalho que está dentro das nossas funções ... muito bem, mas ... é mais uma sobrecarga para um professor que continua a preparar aulas e a acompanhar as turmas e tudo o resto. (...) Subcarga horária, todo um conjunto de situações que começaram a colocar os professores numa incapacidade de terem tempo disponível para se reunirem, trocarem essas experiências para além daquilo que já era obrigatório e que já é muita coisa.</p> | | | | |

Os dados recolhidos neste quadro n.º27 parecem evidenciar a existência de algum contributo na função de avaliador. Assim, neste contexto, a nível da formação e no desenvolvimento profissional, a maioria dos inquiridos com experiência de avaliação afirmou ter sido gratificante a partilha de saberes e experiências, a possibilidade de desenvolvimento profissional e de reflexão sobre práticas diversificadas em virtude dos contextos e métodos utilizados. Outros há, que destacam esta função, como impulsionadora do aperfeiçoamento da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional através da reflexão do que se observa, da partilha, da organização da mudança de estratégias na prática pedagógica.

No entanto três dos entrevistados consideram não ser gratificante o desempenho das funções de avaliador, em virtude do excessivo trabalho burocrático envolvente neste processo, desviando o avaliado da sua função de professor. *“desviar a atenção do (s) avaliado (s) das aulas. E no fundo, eu estava a colaborar numa feira de vaidades”*

A questão do dispêndio de tempo, da necessidade de se conceber mais horas aos avaliadores para desenvolverem o seu trabalho de uma forma séria foi considerado pelos entrevistados uma questão fulcral em virtude de existir, neste momento, uma incapacidade de desenvolver um trabalho com algum rigor, conforme o excerto seguinte.

(...)é mais uma sobrecarga para um professor que continua a preparar aulas e a acompanhar as turmas e tudo o resto. (...) Sobrecarga horária, todo um conjunto de situações que começaram a colocar os professores numa incapacidade de terem tempo disponível para se reunirem, trocarem essas experiências para além daquilo que já era obrigatório e que já é muita coisa. (Entrevistado E6)

Neste sentido, o modelo de avaliação não contribui para a melhoria da prática pedagógica, sobrecarregando os professores com tarefas burocráticas e administrativas, retirando tempo ao que é realmente necessário para que se tornem melhores profissionais.

5.2.3 - Categoria III / C. 3 – Formação específica para as funções de avaliador.

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Formação Específica para as Funções de Avaliador, que denominaremos Categoria III. Os dados serão apresentados de acordo com as subcategorias respetivas: Tipo de formação **(P12)** e Relevância da formação **(P12,P13 e P14)**.

5.2.3.1 - SC.3 (E) - Caracterização da Formação, SC.3 (F) – Relevância da Formação

(P12 – Teve formação específica para exercer as funções de avaliador, P13 – Que tipo de formação, P14 – Quais os aspetos mais positivos e mais negativos dessa formação.)

Quadro 28 - Relevância e tipo de formação

| Indicadores | | | |
|---|---|--|--|
| Formação | | | |
| Inexistência de Formação | Tipo de Formação (Contínua) | Aspetos positivos da formação | Aspetos negativos da formação |
| Unidades de registo | | | |
| <p>E1 (...) Não tive formação específica para exercer a função atribuída.</p> <p>E2 (...) Não tive formação para ser avaliador, não tive sequer indicações para me orientar no meu papel de avaliador. De repente, (como tem acontecido no ensino ao longo de todos os anos), de repente ...tu agora és avaliador. Ponto final. Julgo que isto é gravíssimo</p> <p>E3 (...) Não, não tive. Não tivemos nada de nada.</p> <p>E4 (...) Absolutamente nenhuma. É tão simples quanto isto, eu nunca fui supervisor pedagógico, fui coordenador de departamento. Portanto fui atirado aos leões para uma coisa destas Porque objetivamente se é pedido a professores que avaliem outros. Portanto essas pessoas deveriam ter formação.</p> <p>E5 (...) Não tive nenhuma formação para exercer.</p> <p>E6 (...) Formação específica, não fiz propriamente nenhum curso, nem mestrado, nem nenhum no desenvolvimento dessa área...mas ultimamente não tenho tido muita formação nesta área. E há muita coisa que surgiu nova, muita formação, que com certeza que estou em falha e como um elemento ligado á avaliação não tenho tido oportunidade de fazer nenhuma formação. Mas não me foi oferecido nada, pelo menos como oferta.</p> | <p>E1 (...) Continuo a considerar que a experiência é uma ... , a experiência de muitos anos de ensino é uma mais valia. Sobretudo pela forma como se lida com a indisciplina hoje nas escolas e a forma como se produzem estratégias diversificadas para chegar até aos alunos e aos contextos em que vivemos hoje.</p> <p>E4 (...) no meu caso reconheceram-me pelo historial/trabalho na escola. Estou aqui á vinte e quatro anos. Reconhecem pelas várias posições que ocupei.</p> <p>E6 (...) Trabalhei, portanto como orientador de estágio, nove ou oito anos como orientador de estágio, orientador da profissionalização, ligado á profissionalização, ligado aquele modelos antigos, com duração de dois anos. ... oito anos ligado com a universidade nova e aí tive muita formação. ... minha iniciativa alguns cursos ligados com a questão: da supervisão, da avaliação, da observação de aulas, com práticas letivas, não especificamente, prende-se mais com tudo relacionado com a avaliação. O meu maior enriquecimento é a minha prática. A minha prática acumulada á trinta e tal anos de serviço e de experiencias que tive com outros colegas e que nos dá alguma preparação, algum enriquecimento e algum amadurecimento e alguma tranquilidade para resolver os problemas.</p> | <p>E6 (...) Eu acho que foram todos positivos, uns mais enriquecedores outros menos, mas todos trazem qualquer coisa. Como disse, essa formação foi feita num processo já há alguns bons anos atrás -10 a 15 anos.</p> | <p>E6 (...) Mas também esperava que fosse outro tipo de formação. Porque a formação que os colegas tiveram foi uma secção em que estavam todos juntos e apenas poucas horas e sem muito conteúdo... enfim.</p> |

Neste quadro n.º28, verificamos que os seis entrevistados referiram ser inexistente a formação específica para o exercício da respetiva função de avaliador. Neste sentido, e de acordo com as observações dos professores entrevistados “de repente ...tu agora és avaliador. Ponto final. Julgo que isto é gravíssimo”, estes tiveram uma intervenção direta na avaliação dos colegas sem terem tido alguma formação ou orientação para o exercício da função. Neste sentido, por uma razão ou por outra, a tónica assentou na necessidade de formação e de perfil para o exercício das funções de avaliador, sob pena de a avaliação poder ficar desacreditada e descredibilizada.

É referido também, o facto de a formação contínua ser caracterizada por um conjunto de experiências e conhecimentos, adquiridos ao longo da carreira profissional do docente, como uma estrutura de suporte para a superação de novos desafios. Neste sentido, os docentes avaliadores exerceram a sua função tendo como base somente as suas experiências ao longo do seu percurso profissional, como orientadores de estágios, gestão de conflitos e de indisciplina assim como da sua prática letiva.

O sujeito E6 afirma que toda a formação recebida ao longo da sua carreira profissional foi enriquecedora para a mudança das suas práticas junto dos alunos ou da comunidade escolar. Embora lamente que a formação fornecida para os avaliadores neste novo modelo de avaliação careça de rigor científico, de metodologia e de tempo para aprofundamento da complexidade do processo de avaliação de docentes.

De facto, uma avaliação só será bem-sucedida se tiver em linha de conta um conjunto de fatores, como sejam o conhecimento científico, a experiência e as expectativas do professor, o contexto escolar, o contacto profissional com a comunidade, devendo ser concedido aos professores, tempo, conhecimento e recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo (Day, 1999).

5.2.4 - Categoria IV / C. 4 – Dificuldades no exercício das funções de avaliador.

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Dificuldades no exercício das funções de avaliador, que denominaremos Categoria IV. Os dados serão apresentados de acordo com as subcategorias respetivas: Principais dificuldades (**P9 e P10**) e Estratégias de superação (**P11**).

5.2.4.1 – SC.4 (G)- Principais Dificuldades

(P9 - Quais as dificuldades sentidas no desempenho das funções de avaliador; P10 - Nas dimensões a avaliar onde sentiu mais dificuldades.)

Quadro 29 - Principais dificuldades dos avaliadores

| Indicadores | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Dificuldades | | | | |
| Dificuldades no desempenho das funções | Dimensão profissional, social e ética. | Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade | Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida |
| Unidades de registo | | | | |
| <p>E2 (...) As maiores dificuldades são que eu fui avaliador em consciência, de que não sou avaliador de professores, mas sim professor e avaliador de alunos. E é para isso que eu estou preparado.</p> <p>E3 (...) Quase coloquei as mãos na cabeça quando fui informada que tinha de ir avaliar uma aula de um colega de educação física.</p> <p>E4 (...) Agora é um modelo que não é nada fácil, não eram fáceis aqueles domínios, não eram fáceis...., O que é que o professor pode fazer para superar isto. Isto não lembra na cabeça de ninguém.</p> <p>E5 (...) São toda a excessiva carga burocrática, todas as grelhas que tiveram que ser feitas, quer na observação de aulas quer ao longo de outros trabalhos e que juntamente com toda a sobrecarga de trabalho burocrático, a meu ver excedeu em muito aquilo que nós conseguimos fazer. a entrega dos</p> | <p>E1 (...) A principal dificuldade foi de relacionamento com os outros. (...) pela primeira vez, confrontei-me com pessoas que se achavam sempre acima dos próprios avaliadores. Com uma atitude de arrogância de prepotência que eu não estava à espera de encontrar nas pessoas.</p> <p>(...) tive mais dificuldades na dimensão Ética, porque uma coisa é aquilo que está no papel, outra coisa é a prática, a prática dos professores não está de acordo com as suas propostas formais e os seus objetivos.</p> <p>E4 (...) Dificuldade, foi logo a dimensão da ética. A ética não faz qualquer tipo de sentido. E depois aparece de uma forma transversal. Portanto como se avalia a ética</p> | <p>E3 (...) foi o controlo do espaço da aula e o diálogo/troca de informação entre professores e alunos. (...) vamos a uma aula e que corre mal ou que este ano o professor tem uma turma horrorosa ou daquelas turmas horrorosas que boicotam o trabalho. É sempre muito difícil avaliar a carreira de um professor num ano em que as coisas podem correr muito bem, para um que não faz nada, ou muito mal para outro que se esforça.</p> <p>E4 (...) professor com cinco alunos não é a mesma coisa que encontrar um professor com trinta alunos. Essas são as dificuldades que o professor tem de perceber que o contexto não é exatamente igual a todos. O modelo não se aplicava aos cursos da noite e ao C.N.O. e os professores tiveram de ser avaliados. Portanto aquilo não era um ambiente de</p> | <p>E6 (...) o professor que está a avaliar não pode andar atrás, sempre das pessoas, a conhecer o seu trabalho e todo o seu desempenho e há coisas que nos escapam. E que se calhar são muito importantes, são muito importantes... , Não é?... mas eu não estive lá. E na maior parte das vezes, eu não vi essas exposições e essas visitas de estudo.</p> | <p>E4 (...) As próprias ações de formação é complicado desenvolverem essa dimensão. Para já a formação, os cursos de formação, não é gratuita, começa logo, quando nós temos um contratado que já tem uma grelha salarial inferior. E é suposto que a pessoa pague a sua formação, todos anos. E a formação estava disponível...., E a lei de igualdade perante vários departamentos. Não creio que seja.(...) o que é que a pessoa está a fazer com a ação de formação, isto só há certezas no futuro.(...) tem uma ação de formação temos de avaliar numa perspetiva de futuro. Isto não faz sentido nenhum.</p> <p>E6(...) é avaliada através de um documento a confirmar a realização da formação sem por vezes verificarmos a sua aplicação e utilização no dia-a-dia.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| documentos, os prazos que tínhamos, o limite de tempo que nos foi imposto. E6 (...) professor contratado cai aqui no primeiro ano e ao fim de sete meses estamos aqui a fazer uma avaliação, por vezes nem conhecemos muito bem o colega.(...) grupo escola, procurei sempre ter contacto com todos os outros avaliadores e tentar aferir o mais possível critérios. O resultado, ai não foi unânime, foi um dos aspetos difíceis de concretizar. | | aula. E portanto isso era uma dificuldade em absoluto. | | |
|---|--|--|--|--|

Nesta quadro n.º29, em termos gerais, verificou-se que o entrevistado E2, por seu lado, alerta para a distinção entre o ato de avaliar um aluno e o de avaliar um colega, tratando-se campo de ação díspares nas suas características. No que respeita à avaliação entre pares, foi considerado que a eventual proximidade entre avaliador e avaliado poderá revelar-se pouco confortável, podendo evidenciar um carácter subjetivo menos favorável ao processo de ADD. Neste sentido, foram igualmente referidas as dificuldades em realizar avaliação de docentes de grupos disciplinares diferentes do avaliador, assim como de professores contratados, cuja atividade exercida na escola se manifesta escassa em termos de recolha de informação segura em relação às suas capacidades de trabalho.

Foi igualmente referido, pelos entrevistados, o dispêndio de tempo, a necessidade de conceber mais horas na componente letiva aos avaliadores para poderem realizar um trabalho sério, e ainda a premência de se desburocratizar o processo de avaliação assim como de simplificar os respetivos domínios a avaliar. O sujeito E6 referiu ainda a dificuldade existente de um critério de avaliação uniforme entre todos os avaliadores inseridos neste processo. Neste sentido, foram igualmente referidos, algumas dificuldades, pelos entrevistados, a nível das diferentes dimensões, nomeadamente na dimensão profissional, social e ética, tendo dois dos entrevistados considerado difícil de quantificar esta dimensão, tendo sido afirmado que não faz sentido a sua existência transversal na ADD.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, foi identificado algum constrangimento nas aulas observadas, em virtude das aulas não permitirem avaliar o trabalho efetivo do docente. Esta dificuldade pode ser motivada por uma multiplicidade de fatores suscetíveis de perturbar ou alterar o curso normal de uma aula, impedindo que a mesma seja fiável e reflita o trabalho do docente avaliado.

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade foi identificada, pelo entrevistado E6, como uma dificuldade, em virtude de falta de tempo ou de indisponibilidade de acompanhar o desenvolvimento das diferentes atividades levadas a cabo pelo avaliado junto da comunidade educativa, através de exposições ou de visitas de estudo.

Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida n=2 dos seis entrevistados identificam esta dimensão como impossível de quantificar objetivamente e de aferir se a ação realizada pelo avaliador teve alguma aplicação no trabalho desenvolvido. A experiência adquirida nas ações de formação nunca terão um impacto imediato, mas sim a longo prazo, ao longo da carreira profissional dos docentes. Neste sentido, os docentes são avaliados por um documento a confirmar a realização da ação mas não da sua aplicação na sua atividade.

5.2.4.2 – SC.4 (H) – Estratégias de Superação

(P11 - Como tentou ultrapassar as dificuldades sentidas.)

Quadro 30 - Estratégias de superação

| Indicadores | | |
|--|---|---|
| Estratégias | | |
| Metodologia | Reuniões / Partilha | Outros |
| Unidades de registo | | |
| E5(...) Eu tentei. Primeiro organizei todo o material disponibilizado. | E1 (...) Através de reuniões sistemáticas em que fui tentando fundamentar o mais que pude. E3 (...).Estando sempre atualizada em relação á legislação e solicitando sempre quando foi oportuna ajuda dos meus colegas na mesma situação. E4 (...) com a partilha com outros professores avaliadores, concretamente. E6 (...) Essencialmente falando com alguns colegas, tirando dúvidas quer a nível da minha avaliação, sobre quem tive que avaliar. Foi essencialmente | E2 (...) escola ou fora dela, todo o trabalho que aparece, quer estejamos preparados para ele ou não. Este pelo menos é só mais um desses trabalhos, com a grande agravante de estarmos a assumir este papel que temos de assumir, não há como dizer que não. Podemos estar a prejudicar e condicionar seriamente a vida e o futuro profissional das pessoas que estamos a avaliar. |

| | | |
|--|---|--|
| | através do diálogo. Houve discussões e houve discordâncias. Mas nessas discordâncias normalmente resultou um consenso. (...) Relativamente ao grupo escola, procurei sempre ter contacto com todos os outros avaliadores e tentar aferir o mais possível critérios. | |
|--|---|--|

Neste quadro n.º30, foi consensual que a comunicação e o trabalho de equipa através de reuniões de trabalho foram decisivos na procura das melhores soluções para as dificuldades e problemas que foram surgindo nos diferentes momentos de avaliação dos avaliadores. O sentido de responsabilidade, o assumir da respetiva função imposta aos avaliadores permitiu procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que se vai tendo consciência, através da organização do material disponibilizado, da atualização sistemática da legislação em constante mudança, tendo como principal objetivo a avaliação justa dos colegas de trabalho.

Podemos estar a prejudicar e condicionar seriamente a vida e o futuro profissional das pessoas que estamos a avaliar.(Entrevistado E2)

5.2.5 - Categoria V / C. 5 – Necessidades de Formação.

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Necessidades de formação, que denominaremos Categoria V. Os dados serão apresentados de acordo com as subcategorias respetivas: Áreas prioritárias de formação (**P15**) e Modalidade de formação (**P16**).

5.2.5.1– SC.5 (I) - Áreas prioritárias de formação

(P15 – Quais as suas principais necessidades de formação para o exercício das funções de avaliador no futuro.)

Quadro 31 - Formação (Áreas prioritárias)

| Indicadores | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| Temáticas de formação | | | | | | |
| Esclarecimen tos dos modelos e critérios de avaliação | Planificação | Novas tecnologias | Escola e comunidade | Grelhas / Observação/e aulas | Trabalho entre pares | Não sabe |
| Unidades de registo | | | | | | |
| E1 (...) necessário uma formação de base sobretudo para que a interpretação depois dos documentos e da própria avaliação se torne mais clara e mais objetiva. Penso que essa dimensão faz falta. E6 (...) Acho que tenho falhas neste momento e necessitava de formação... Eu até quero, se prometerem formação adequada nos critérios de avaliação | E1 (...) Também alguma formação académica, sem dúvida. ... Nomeadament na questão das planificações, considero que é importante. E sobretudo, também os professores serem formados relativamente a estratégias diversificadas. | E5 (...) eu tenho procurado atualizar nomeadament e ao nível das novas tecnologias não tanto quanto queria cursos relacionados com a temática de artes visuais (...) fazer formação seria mais ao nível da componente científica ou pedagógica no âmbito dos professores de artes visuais. | E6 (...) Necessitava na área de participação da escola e relação com a comunidade | E1 (...) coordenação entre grelhas de observação, daquilo que vão exigir foi discutida. Portanto acho que essa formação tem que ser feita. (têm de ter um nível de exigência semelhante.) Eu gostaria de ter uma formação mais concreta sobre observação de aulas.(...) Como é que eu posso tirar o maior registo, partido da informação dada, com segurança, com dois tempos de observação, não é fácil. Então deve haver técnicas, deve haver . E4 (...) Agora o professor tem de ter | E1 (...) uma maior coordenação das atividades que todos nós possa desenvolver. E não haver um individualism o, que seja as grelhas, a partilha, tem que haver, para a nível disciplinar perante uma área de formação cada um não pode estar a fazer um modelo seu e próprio de atuação. | E2 (...) Eu julgo, que já que vamos ser avaliadores, tem que haver uma formação adequada. Que eu não sei qual é, nem me compete saber. E mais importante ainda o processo de avaliação tem que ser adequado, não é só os avaliadores terem boa formação para avaliarem. O processo de avaliação tem que ser adequado. E eu também não sei qual é esse processo de avaliação adequado, nem sei nem tenho que saber. Porque eu sou professor. |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>formação. O que vai observar, como se deve observar, o contexto, todos esses ensinamentos, uma formação específica, o que é para avaliar.</p> <p>E6 (...) com algumas metodologias novas dentro da sala de aula, novas estratégias. A própria questão de problemas disciplinares.</p> | | |
| Indicadores | | | | | | |
| Reconhecimento | | | | | | |
| Perfil para a função | | | | | | |
| Unidades de registo | | | | | | |
| <p>E2 (...) À partida, o processo começa logo por aí, começa logo a ter alguma ..., alguma incongruência, porque eu sou obrigado a fazer uma coisa que ninguém, se eu estou ou tenho perfil.</p> <p>E4 (...) Objetivamente o ministério tem de ter responsabilidade, para já. Se a pessoa tem perfil para avaliador, ponto um. Eu duvido que muita gente tenha este perfil. A pessoa pode ter um perfil para ser um excelente professor, mas não ter perfil para ser avaliador.</p> | | | | | | |

Neste quadro n.º31, verifica-se que os entrevistados do estudo referem a legislação, os normativos-legais as grelhas de registo de avaliação e de observação, como fonte de informação (conhecimentos que definem os modelos de avaliação) necessária para uma pré – formação a ser implementada.

Verificamos ainda que os sujeitos E1,E4 e E6 referem como principal lacuna por si sentida, quanto ao modelo de ADD, a sua implementação no terreno, a aplicação prática da legislação. No caso do sujeito E1 e E6, estes acrescentam a pertinência desta formação, no sentido de colmatar essas mesmas lacunas e apontar ainda a planificação de aulas/atividades, as novas tecnologias relacionadas com a temática das artes visuais, as grelhas de avaliação/observação, assim como metodologias de observação de aulas.

Dois dos entrevistados referem como essencial a definição do perfil para o exercício daquelas funções, sob pena de a avaliação poder ficar descredibilizada, por falta de

características e aceitação do cargo pelo avaliador. Este é um ponto negativo do processo de avaliação, retirando-lhe validade.

No entanto, há aqui um caminho aparentemente simples de delinear mas difícil de concretizar, pois exige um grande investimento em termos de investigação e de formadores, mas subsiste o reconhecimento da necessidade da vontade de mudar (Estrela, 1994). A necessidade de se preverem mecanismos de apoio e de formação a todos os professores que, de algum modo, dela necessitem é um elemento, de entre outros, a ter em conta. (Fernandes, 2008)

5.2.5.2 – SC.5 (J)- Modalidade de Formação

(P16 - Proposta de futuras formações – sugestões em termos de conteúdos, metodologia e duração.)

Quadro 32 - Modalidade de formação

| Indicadores | | |
|---|--|--|
| Modalidade | | |
| Conteúdo | Metodologia | Duração |
| Unidades de registo | | |
| <p>E1 (...) contextos em que hoje lecionamos, são completamente disparos dos anteriores. (...) professores têm necessidade de mudar significativamente a sua forma de dar aulas, utilizando sobretudo cada vez mais os instrumentos tecnológicos ao seu dispor. que despeja conteúdos nos alunos, mas sobretudo o inverso aquele que de certa maneira suscita desenvolvimento de capacidades nos alunos através da sua forma de ser e de estar juntamente com os mesmos(...) sobretudo a preocupação com o desenvolvimento das competências para a vida.(...) não tem competências práticas, não têm uma mente aberta. E são alunos sobretudo que a nível emocional não estão devidamente preparados.</p> <p>E2 (...) com novas técnicas de ensino, com novas oportunidades de melhorar a formação.</p> <p>E3 (...) O que faltava mesmo era ações de formação, como trabalhar em grupo. (...) novas tecnologias (...) correntes de pedagogia mas sobre as coisas mais novas que tem surgido, aquelas coisas..., estudos</p> | <p>E4 (...) Na parte da metodologia na formação, esta faz sempre falta na melhoria das suas próprias competências.</p> | <p><i>E4 (...) A duração da formação em si não traz nada. Se não é uma coisa bem conseguida, não interessa estar mais horas ou menos horas, não é significativo</i></p> <p><i>E5 (...) Eu acho no mínimo um ano e sem aulas ao mesmo tempo e se possível com licença sabática para podermos desenvolver alguns assuntos em profundidade.</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>que têm sido feitos. Como é que nós devemos.</p> <p>E4 (...) do que é formar pessoas, ... mas sobretudo como fazer.</p> <p>E5 (...) as artes plásticas, curso de gravura de tecnologias como programas de 3D de programas de acesso á internet de criação de páginas, ... sites. (...) cuja componente teórico/prática iria-nos pôr muito mais á vontade, quer para lidar com os nossos assuntos, quer para extrapolar a visão meramente didática.</p> <p>E6 (...) ter uma formação mais concreta sobre observação de aulas (...) Como é que eu posso tirar o maior registo, partido da informação dada, com segurança, com dois tempos de observação, não é fácil. Então deve haver técnicas, deve haver. (...) coordenação de atividades(...) grelhas de avaliação(...) Tem que as coisas terem um nível de exigência semelhante.</p> | | |
|--|--|--|

Neste quadro n.º32, podemos verificar que o entrevistado E5 refere como sugestão de melhoria da formação, a sua dilação no tempo, de forma a acompanhar e aprofundar os assuntos a abordar.

Os restantes entrevistados referem a necessidade de frequentarem ações que incidam sobre os conteúdos de natureza científico-didática com estreita relação à matéria curricular que é lecionada e ainda uma atualização constante de novas tecnologias e de metodologias de ensino. Nenhum dos intervenientes indicou a necessidade de formação na área de ADD.

5.3 – Síntese e interpretação dos dados

Procederemos à interpretação dos dados, de acordo com as categorias delineadas na análise e apresentação dos mesmos. Recordamos que a categoria I relaciona-se com a perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – ADD; a categoria II com o impacto e efeitos da A.D.D. ; a categoria III com a formação específica para as funções de avaliador; categoria IV com as dificuldades no exercício das funções de avaliador e, por

último, e não menos importante, a categoria V com a formação e necessidades de formação. Com esta interpretação, pretendemos dar resposta às questões de investigação que delineamos no início do estudo, as quais relembramos:

Que opiniões têm os professores avaliadores acerca dos diferentes modelos de avaliação?

Que impacto tem tido a avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional da classe docente?

Em que medida a avaliação de desempenho tem contribuído para a formação e desenvolvimento dos professores.

Quais as dificuldades e constrangimentos dos avaliadores no processo de avaliação.

Quais as alterações que deveriam ser introduzidas na prática de avaliação de docentes no futuro a nível dos modelos e da formação.

5.3.1 – Síntese das categorias I, II e IV

| | |
|---------------------|---|
| Categoria I | C. 1 – Perceção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – A.D.D. |
| Categoria II | C. 2 – Impacto e efeitos da A.D.D. |
| Categoria IV | C. 4 – Dificuldades no exercício das funções de avaliador |

Poderemos concluir que os entrevistados do nosso estudo encontraram tanto aspetos positivos como negativos nos diferentes modelos de ADD. Os segundos são no entanto mais focados, na sua generalidade, congelamento da carreira, sobrecarga de burocracia, controlo excessivo sobre a atividade docente, pressão e tensão sobre os professores, retirando-lhe autonomia e motivação, atribuição de uma avaliação, tendo como base a observação de duas ou três aulas, não contribuindo para uma informação suficiente para se aferir sobre a competência pedagógica do professor. O pouco tempo para o professor dar e preparar aulas, deixando-o sem tempo para a investigação necessária à sua evolução e à aquisição de novos conhecimentos, constitui um dos aspetos a rever nestes modelos de avaliação.

Na sua globalidade, os entrevistados consideraram que os modelos têm atribuído demasiado peso ao desempenho pedagógico do docente, em detrimento do desempenho

científico. Pensamos que ambas as componentes serão desajudadas, se apenas consubstanciadas na observação de duas a três aulas.

O sistema de avaliação e de quotas, previsto no Despacho 20 131/2008, é também referenciado como gerador de conflitos. Verificando-se um descrédito por parte dos sujeitos, em relação ao mesmo, enquanto mecanismo de distinção de mérito. Os entrevistados referem que os modelos de avaliação têm como objetivo a não progressão ao topo da carreira, mesmo sendo excelentes, uma vez que existe quotas promotoras de clivagens na avaliação, de injustiças e de divisões dos profissionais do sistema de ensino.

As diversas abordagens de vários autores a avaliação do desempenho docente incluem em dois grupos a avaliação formativa e sumativa. Destacamos, neste contexto, os propósitos sumativos pois a avaliação é realizado com o objetivo fundamental de prestação de contas e de responsabilização, bem como de tomada de decisões sobre os professores, arrastando a avaliação formativa para segundo plano.

Os modelos, na sua globalidade não contribuem para a melhoria pedagógica dos professores, pois sobrecarregam o corpo docente com tarefas burocráticas e administrativas, retirando tempo ao que é necessário para que se tornem melhores profissionais. A burocracia nos processos de avaliação assim como as injustiças nos critérios de avaliação vieram criar um fosso entre os profissionais, com reflexos no ensino-aprendizagem.

A avaliação por pares tem sido considerada, na literatura, como sendo possuidora de potencialidades que não se devem desprezar (Curado,2004). Assim sendo, podem apoiar os processos de mudança e de melhoria, através da partilha e de sugestões, como foi referenciado pelo entrevistado E6. No entanto, tem suscitado problemas como tensões, desconfiança nos avaliadores, problemas de credibilidade, não reconhecimento de competências dos mesmos, em virtude da inexistência de formação e de reconhecimento do perfil do avaliador.

A falta de definição do perfil de avaliador é um ponto negativo nestes processos de avaliação, retirando-lhes a validade. O facto de o avaliador ser titular/coordenador de departamento e não pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado, ou a experiência idêntica ou inferior ao do avaliado, traduzem fragilidades neste processo, tornando instável o clima da escola assim como do próprio ensino em geral e provocando alguns conflitos entre avaliador e avaliado e um exacerbado clima de competição não positiva, sobressaindo a dimensão individualista do trabalho dos professores. O entrevistado E6

refere, a este propósito, a importância da escolha acertada dos avaliadores, munidos de carácter capaz de distinguir as questões pessoais das profissionais e de alguma experiência no processo de avaliação.

Há pessoas que estão, como formadores que são ótimos profissionais, mas não têm formação, não têm uma experiência acumulada de formação, que num processo destes criou desigualdades muito grandes quando se atribui classificações finais, isso sem dúvida. Sabemos, mas é muito difícil dizer que tu estás a fazer, ... um erro aqui ou estás a subvalorizar ou estás a encontrar aspetos negativos, ... embora se faça por vezes referência, muitas vezes somos francos e diretos. As referências das pessoas não são iguais, uns para os outros. Aquilo que eu observo e que vejo das competências de uma professora são X, mas eu sou eu e um colega ao lado já vê de outra forma, e pode dar uma classificação que pode ir de um bom para um muito bom ou do muito bom para o excelente. Coisas idênticas, mesmo que avaliado por duas pessoas diferentes tem resultados diferentes. (Entrevistado E6)

Neste sentido, os entrevistados salientaram a necessidade de formação específica para o cargo e vontade expressa dos intervenientes para o exercício da respetiva função.

Pelo descontentamento relativamente aos ciclos de avaliação anteriores, os avaliadores, no presente modelo de avaliação, solicitaram junto das entidades superiores a sua suspensão como avaliadores externos. Neste contexto, salienta-se o facto de os avaliadores não sentirem apoio ao nível da formação, do reconhecimento do seu trabalho da sobrecarga de trabalho com poucas ou nenhuma horas para o desenvolvimento desta função com honestidade e rigor científico.

Para já que o ministério defina o que quer avaliar, pois neste momento nem o própria tutela sabe o que quer avaliar. Está a maior das barafundas. E portanto, neste momento com os cortes todos que estão a realizar, neste momento a avaliação é assim uma coisa que não tem sentido. Está completamente esvaziada. As pessoas sentem-se injustiçadas pelo que está a acontecer que é, fora da avaliação. A sua carreira está mais dependente de coisas do exterior, do que aquilo que as pessoas podem controlar na sua vida. Estamos a viver momentos muito complicados. (Entrevistado E5)

Foi salientada a inexistência de um critério uniforme de avaliação entre os avaliadores, sendo caracterizado pela diversidade de opiniões, sem uma estrutura uniforme de avaliação, originando discrepâncias na avaliação final. Neste sentido, os entrevistados consideraram por unanimidade, ser relevante uma formação comum a todos os intervenientes neste processo. Nas dimensões a avaliar, os avaliadores sentiram algum

constrangimento na dimensão profissional, social e ética, pela dificuldade de quantificar esta dimensão, tendo esta sido retirada no atual modelo de avaliação. No entanto, nas restantes dimensões, foram mencionadas, pelos avaliadores, as seguintes dificuldades: (i) a observação de duas/três aulas como insuficientes para a realização de uma avaliação rigorosa, dado que não reflete o trabalho habitual do professor e não transmite as suas reais capacidades. É igualmente oportuno referir a eventual encenação ou falta de naturalidade dos professores, o comportamento dos alunos, que perante um observador pode ser diferente, assim como de falta de seriedade dentro do contexto de sala de aula; (ii) a falta de tempo e de formação adequada para acompanhar e avaliar atividades desenvolvidas junto da comunidade escolar através de exposições/visitas de estudo; (iii) a dificuldade de quantificar objetivamente se uma ação de formação realizada pelo avaliador tem repercussões no desempenho do professor.

Em termos de avaliadores internos e externos, os entrevistados apontam alguns aspetos positivos e negativos nos dois processos de avaliação. Se por um lado, os avaliadores internos podem realizar uma avaliação pouco justa e segura, devido à proximidade e subjetividade do avaliador relativo ao avaliado, por outro, estes são conhecedores do trabalho desenvolvido pelo avaliado ao longo do ciclo avaliativo assim como, do contexto em que decorre a avaliação.

Por outro lado, e conforme Fernandes (2008), sendo os métodos utilizados na avaliação do desempenho por pares mais abertos a critérios divergentes e não havendo o controlo direto da administração, é de extrema importância definir os procedimentos e os critérios a utilizar com transparência e rigor. Dos níveis de participação e envolvimento dos intervenientes no processo de avaliação estará o sucesso do mesmo.

Em termos da avaliação externa, alguns participantes neste estudo são de opinião que este tipo de intervenção poderá evitar avaliações dúbias, devido aos relacionamentos de proximidade entre o avaliador e o avaliado, embora seja salientado que o desconhecimento do contexto, assim como do trabalho desenvolvido pelo avaliado, seja um fator negativo a ponderar neste novo ciclo de avaliação. Se por um lado resolvemos a proximidade entre o avaliador e o avaliado por outro temos o desconhecimento do contexto da avaliação.

Reiteramos assim a ideia expressa pelos entrevistados de que o avaliador deverá ser alguém conhecedor do contexto envolvente à escola e que, ao mesmo tempo, acompanhe

diretamente, no terreno, com regularidade, o desempenho do docente a avaliar, a fim de se munir de informação suficiente para aferir sobre as competências pedagógicas do professor. Poderá até, tratar-se de um avaliador vindo de outra escola, mas que esteja devidamente inteirado acerca daquela a que o avaliado pertence e, se possível, nela permaneça durante o ciclo de avaliação.

Face a esta contextualização desfavorável, o trabalho entre pares é percebida pelos entrevistados como algo extremamente difícil, quase penoso, onde os sistemas de avaliação têm colocado em causa a cooperação e a colaboração com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados padrões de saber científico, pedagógico e da prática profissional.

Eu considero que os grupos disciplinares dentro das escolas, por onde passei são grupos muito fechados e de costas voltadas um para os outros. Acho que esta não é a escola do mundo atual, não deveria ser esta a escola do mundo atual. Acho que cada vez mais a própria ciência aponta para uma atitude de interdisciplinaridade. E isso não se faz hoje nas escolas. Fala-se dela, mas na prática ela não existe. E portanto considero que é esse o elemento que para mim mais condiciona a própria avaliação. (Entrevistado E1)

Mais uma vez, reforçamos a ideia de que é necessária uma mudança de hábitos, de mentalidades, por parte dos docentes, no sentido de combaterem esta barreira e concretizarem aquilo por que tanto apelam aos seus alunos: trabalho cooperativo.

Curiosamente, o sujeito E6 afirma ter tido uma experiência positiva, enquanto orientador de estágio, no que respeita à prática do trabalho colaborativo. No entanto, manifesta o seu descrédito quanto a esta possibilidade, no processo de avaliação entre pares à luz destes modelos.

Uma vez mais, esta especificidade característica da profissão docente não se coaduna com as condições e exigências de trabalhos atuais que, devido a alterações várias de legislação e de circulares, se agravaram e se degradaram. Como já foi referido neste estudo, a sobrecarga de trabalho, principalmente na componente letiva e não letiva, a divisão da carreira em professores e professores titulares, a desvalorização da imagem social, assim como as exigências de adaptação a um novo contexto sem por vezes existir

meios humanos/físicos e formação são também fatores que tem conduzido por vezes à desmotivação, ao stress e ao esgotamento emocional da classe docente (Lopes, 2001).

Neste contexto, a avaliação docente não tem sido promotora da qualidade das aprendizagens. Os professores sempre tiveram presentes, como metas do seu trabalho, o desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens dos alunos, independente do processo de avaliação, sendo a qualidade e a melhoria enfatizadas pelos docentes, pela discordância com a avaliação de desempenho. Segundo McLaughlin (1990), o desenvolvimento da avaliação de desempenho do docente é capaz de integrar a prestação de contas e a melhoria, concretizada através de: (i) integração da avaliação em esforços mais alargados para a melhoria; (ii) envolvimento dos agentes educativos; (iii) empenho activo da gestão; (iv) formação de professores e dos responsáveis escolares; e (v) meios de apoio às necessidades individuais.

Os entrevistados do presente estudo referem que os modelos de avaliação não têm sido promotores do desenvolvimento profissional por não terem sido precedidos de aplicação e avaliação dos mesmos através de uma reflexão sobre os aspetos positivos e negativos, a fim de suprimir o que correu menos bem para desenvolver um modelo próximo do ideal.

Estes modelos, no geral, não são favoráveis nos seguintes aspetos: à reflexão, uma vez que não são formativos; à formação dirigida aos avaliadores e avaliados; à sua exequibilidade; à complexidade dos parâmetros de avaliação; à existência de cotas como promotor de injustiça na atribuição da avaliação final. A avaliação passou a ser caracterizada por uma rotina, com pouco ou nenhum impacto nas carreiras, cansativo e desmotivador, sendo caracterizada, por um dos entrevistados, como um processo sem alma. Importa salientar que no atual modelo de avaliação, os professores entrevistados recusaram-se a serem avaliadores externos pelos diferentes fatos, já mencionados anteriormente.

Apesar de todas estas controvérsias, perfeitamente legítimas face ao 1º e 2º ciclos de avaliação, assim como, ao novo modelo de avaliação, os entrevistados referem alguns aspetos positivos subjacentes aos respetivos modelos.

Os aspetos positivos mais comuns são a constatação de que, de facto, é necessário avaliar, como forma de pensar e organizar o trabalho desenvolvido considerando que a distinção inerente ao ato de avaliar é legítima e necessária. No entanto a mesma não deve ser consolidada através de quotas, e que a seleção seja feita naturalmente, ou seja, com

base na honestidade e na transparência, onde os melhores chegarão a um patamar mais alto e os restantes permanecerão no patamar que lhes é devido.

A autoformação, a reflexão sobre as práticas letivas/trabalho junto da comunidade e a formalização dos mesmos em documentação própria para o efeito, foram algum dos aspetos considerados positivos na implementação da avaliação. Foram ainda destacados o aperfeiçoamento da prática pedagógica e desenvolvimento profissional, através da reflexão do que se observa e da partilha, a comunicação e o trabalho em equipa, através de reuniões que foram decisivas na procura de soluções para as dificuldades e problemas que foram surgindo nos diferentes momentos de avaliação e da organização da mudança de estratégias na prática pedagógica, como referenciado anteriormente.

5.3.2 – Síntese das categorias III e V

| | |
|----------------------|---|
| Categoria III | C. 3- Formação específica para as funções de avaliador |
| Categoria V | C. 5 – Formação e necessidades de formação |

No que respeita à formação ou necessidades formativas, que serviu de base ao nosso estudo, os entrevistados manifestaram a inexistência de formação específica para a função de avaliadores em nenhum dos modelos de avaliação, embora fosse salientado a existência de uma formação de seis horas, aproximadamente, no novo modelo de avaliação, com o objetivo de criar pessoas capazes de desempenhar a função de avaliadores. Pelo testemunho, os entrevistados que frequentaram essa formação referiram-se à falta de rigor científico, à inexistência de criação de instrumentos de avaliação e de observação comuns aos avaliadores, à metodologia e ao tempo para aprofundamento da complexidade do processo de avaliação de professores.

(...)Mas também esperava que fosse outro tipo de formação. Porque a formação que os colegas tiveram foi uma secção em que estavam todos juntos e apenas poucas horas e sem muito conteúdo... enfim. (Entrevistado E6)

No entanto, alguns entrevistados, referiram que a legislação, os normativos-legais, a comunicação entre pares, a comunicação social e a internet constituíram a principal fonte de conhecimento pré-formação dos modelos, sendo a formação recebida no novo modelo

caracterizada de pré-formação, para alguns dos sujeitos do estudo tendo em conta a utilização dos normativos-legais, assim como da respetiva legislação em vigor.

(...)Estando sempre atualizada em relação à legislação e solicitando sempre quando foi oportuna ajuda dos meus colegas na mesma situação. (Entrevistado E3)

Os entrevistados mencionam a pertinência da realização de formação, no sentido de tentar colmatar lacunas subjacentes à interpretação da legislação, relacionando-a com a aplicação prática dos modelos no contexto escolar. Reiteramos a sua opinião, salvaguardado o facto de a mesma, no novo modelo de avaliação, não ter corrido da forma mais desejável, como referenciado anteriormente.

Tal como nos diferentes modelos de ADD, também a formação é caracterizada, tanto de forma negativa como positiva pelos entrevistados. No entanto, parece-nos existir, um certo equilíbrio entre as duas posições. Se por um lado temos sujeitos que a caracterizam como essencial e fundamental, por outro, temos os que afirmam que nada aprenderam com a formação e que as dúvidas que tinham no início da mesma, permaneceram após o seu término. O peso excessivo da teoria da formação, em detrimento de exemplos práticos, ilustrativos das realidades das escolas, assim como da reflexão aprofundada do que correu bem e do que correu menos bem para uma mudança positiva no novo modelo foi apontado como constrangimento da formação. Pensamos que uma formação sobre esta temática, deverá efetivamente aludir a exemplificações práticas sobre os diferentes domínios a avaliar, de modo a tornar o modelo de avaliação mais exequível para os avaliadores.

Por outro lado, a época do ano letivo em que se realizou a formação em causa foi considerada desajustada e igualmente complicado ministrar e frequentar. Esta situação tem sido defendida por vários entrevistados, que consideram importante a dispensa de horas para a realização de formação, à semelhança do mundo empresarial, assim como a adaptação da formação de acordo com as necessidades individuais de cada professor, enriquecendo-o nos diferentes domínios em que desenvolve o seu trabalho nos diferentes contextos do mundo escolar.

De facto, a falta de condições para o desenvolvimento científico dos docentes deve-se ao facto de o professor preparar e lecionar aulas a muitas turmas, de o número de alunos ter aumentado consideravelmente, deixando-o com pouco ou nenhum tempo para observar

trabalhos e testes de avaliação, impossibilitando-o de ter tempo físico para a investigação necessária à sua evolução e à aquisição de novos conhecimentos.

Como podemos verificar pelo testemunho dos entrevistados, a formação contínua e a experiência adquirida ao longo da carreira profissional dos docentes foi caracterizada como uma estrutura de suporte para a superação de novos desafios, sendo uma mais-valia para a função de avaliador.

É oportuno salientar, no presente estudo, que a grande maioria dos entrevistados manifesta as suas preferências por ações de formação dentro do âmbito da planificação de aulas/atividades, grelhas de avaliação/observação, metodologias diversificadas de observação de aulas, assim como, e não menos importante, de novas tecnologias relacionadas com a temática das artes visuais e uma atualização constante sobre os conteúdos de natureza científico-didática, com estreita relação à matéria curricular que é lecionada.

Perante o exposto, e em termos gerais, parece existir uma certa resistência à frequência e à indicação de ações de formação sobre avaliação de desempenho docente ADD.

Segundo Gonçalves (2000,p.438), os entrevistados do presente estudo poderão estar numa etapa da carreira que corresponde à serenidade (reflexão, satisfação pessoal), com dois caminhos possíveis: a renovação do “interesse” (renovação do entusiasmo) e o desencanto (desinvestimento e saturação), sendo este último a característica comum dos entrevistados do presente estudo.

Não obstante as objeções e as sugestões de melhoria apresentadas pelos entrevistados acerca da formação e das necessidades de formação, consideramos legítimo afirmar que, de uma forma ou de outra, esta os fez ponderar e refletir sobre o ato de avaliar e os desafios que este novo modelo de avaliação comporta.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 - Conclusões do estudo.

No final deste trabalho, parece-nos pertinente tecer algumas considerações sobre o tema em estudo.

Relembramos, assim, o carácter subjacente à nossa investigação. Trata-se de uma investigação desenvolvida com base numa metodologia de natureza qualitativa, que pretendeu problematizar os modelos de avaliação de desempenho referentes ao 1º ciclo e 2º ciclo de avaliação, assim como ao novo modelo de avaliação (2011-2013) vigente em Portugal, cujos aspetos se circunscreveram às questões relacionadas com os objetivos, os métodos e os procedimentos, os resultados e os efeitos dessas avaliações na progressão na carreira e no desenvolvimento pessoal / profissional do docente. Com a mesma, pretendeu-se efetuar a descrição de um fenómeno, a formação de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu significado particular e específico.

Deste modo, o estudo apresenta considerações que procuram responder às seguintes interrogações fundamentais: quais as potencialidades e limites dos diferentes modelos de avaliação; em que medida a avaliação de desempenho tem contribuído para a formação e desenvolvimento dos professores; quais as dificuldades e constrangimentos dos avaliadores no processo de avaliação e quais as alterações que deveriam ser introduzidas na prática de avaliação de docentes no futuro, a nível dos modelos da formação, tendo em conta as opiniões dos avaliadores.

Não se pretendeu, portanto, encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem tão pouco obter princípios universais. Interessou a esta investigação o conhecimento particular do corpo docente do grupo disciplinar de artes visuais, detetando pistas para eventuais estudos a serem realizados posteriormente no âmbito das características de formação para avaliadores/professores. Procurou-se dar respostas e ideias de construção para um possível modelo de avaliação e formação de avaliadores, através das entrevistas, fornecendo informação e experiências, que permitiram extrair algumas conclusões:

Conhecer a perceção dos avaliadores em relação à avaliação de desempenho, seu impacto e efeitos e suas dificuldades no exercício das funções de avaliador.

1. Os docentes do grupo de artes visuais concordam com a avaliação do desempenho docente no seu contributo para a autoformação, reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica e desenvolvimento pessoal e profissional, através da partilha de saberes e de experiências, comunicação e trabalho de equipa, a fim de superar dificuldades e problemas que vão surgindo nos diferentes momentos de avaliação e da organização de estratégias na prática pedagógica.
2. Não obstante, os avaliadores discordam dos diferentes modelos de avaliação do desempenho, nomeadamente: burocracia excessiva, o controlo da atividade docente através de taxas de sucesso escolar dos alunos, pressão e tensão sobre os professores retirando-lhes autonomia e, por vezes, motivação na realização das suas tarefas, promotor de desconfiança e de um clima pouco saudável entre os professores envolvidos no processo, falta de reconhecimento da legitimidade dos avaliadores, falta de comunicação e de trabalho de equipa, falta de rigor, de transparência e de seriedade dos professores na preparação de aulas e ou atividades extracurriculares, e ainda fatores associados às características pessoais de alguns docentes, nomeadamente, tensão, ansiedade, desconforto, inibição, entre outros.

(...) a escola transformou-se, para os professores, numa arena de burocracia sem sentido, onde quase ninguém se sente bem. (Daniel Sampaio, 2008, cit. João Ruivo & António Trigueiros, 2009, p.10)

(...) com estas reformas, os professores, estão assoberbados de trabalho técnico e burocrático (...). Desapareceu a humanidade e a criatividade. Roubaram a alma à escola e ela morreu. (Fátima Miranda, cit. João Ruivo & António Trigueiros, 2009, p.10)

Foram ainda, apontadas como desvantagem o sistema de atribuição de cotas, de acordo com o despacho n.º20, 131/2008, como gerador de conflitos, de injustiças e de divisão da classe de profissionais do sistema de ensino. Assim como, a avaliação atribuída com demasiado peso ao desempenho pedagógico em detrimento do desempenho científico, onde a avaliação com base em duas ou três aulas não contribui para uma informação consistente para aferir as reais capacidades do professor no exercício da sua profissão.

3. No entanto, apesar de os professores avaliadores inquiridos reconhecerem que “ a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente”, corroborando o referido por Hadji (1994) e pelo estudo da OCDE (2009), os mesmos, no entanto, consideraram que a “ADD não terá promovido o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, assim como não terá contribuído para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos”.
4. A inadequação das orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD). Talvez a falta de tempo e de formação possam estar na origem da intervenção deste órgão.

Conhecer a percepção dos professores avaliadores em relação ao perfil, formação e competências do papel do avaliador.

5. Parece evidente que os professores avaliadores reconhecem a necessidade de reconhecimento de competências e de definição de perfil do avaliador para o desenvolvimento do processo de avaliação. Assim, nesse sentido o avaliador deverá ser do mesmo grupo disciplinar, com experiência superior ao avaliado, com formação específica para o exercício das funções de avaliação de professores. Deve igualmente apresentar um perfil para o exercício das respetivas funções e ser capaz de distinguir as questões pessoais das profissionais.

Neste sentido, a ausência de conhecimentos científicos e pedagógicos dos avaliadores e a sua falta de formação, sobretudo na área específica da avaliação do desempenho docente, são apontados como os principais entraves à aceitação e ao reconhecimento da legitimidade dos avaliadores. Destaca-se a necessidade de formação e de definição de perfil, bem como de tempo para o exercício daquelas funções, caso se pretenda um trabalho com rigor científico, honesto e responsável.

6. As entrevistas efetuadas parecem apontar no sentido da necessidade de adequação da formação contínua dos avaliadores na área específica de avaliação,

tendo em conta a sua especificidade, salientando que esta deverá ser prolongada no tempo a fim de suprimir todas as dificuldades do processo de avaliação das respetivas dimensões.

Conhecer a percepção dos professores avaliadores sobre o processo de avaliação interna e externa apresentada no novo modelo de avaliação.

7. A avaliação no novo modelo é caracterizada pelos entrevistados do presente estudo por dois pontos de vista diferentes: imparcialidade e subjetividade. Se por um lado, resolvemos a proximidade entre o avaliador e o avaliado, por outro temos o desconhecimento do contexto onde se insere a avaliação.

Neste sentido, consideramos que as conclusões do presente estudo sugerem a necessidade de estabelecer um equilíbrio, onde o avaliador externo deverá ser alguém conhecedor do contexto envolvente à escola e que, ao mesmo tempo, acompanhe diretamente e com regularidade o docente a avaliar, a fim de se munir de informação suficiente para realizar uma avaliação final justa.

Conhecer a percepção final dos professores avaliadores sobre o sistema de avaliação.

8. Parece evidente, a partir da análise dos dados recolhidos, que existem vários fatores que contribuíram para um desacreditar do sistema de avaliação, em virtude das mudanças excessivas na legislação, falta de condições de trabalho, inexistência e ou deficiência de formação específica, sobrecarga de trabalho, desvalorização da imagem social, exigência de adaptação a novos contextos, sem por vezes existir meios humanos/físicos e conduzindo por vezes à desmotivação e ao stress.

Neste sentido, a avaliação passou a ser caracterizada por uma rotina com pouco ou nenhum impacto nas carreiras, cansativa e desmotivadora sendo caracterizada por um processo sem alma.

A criação de motivação, mudança de hábitos de trabalho, de mentalidades, de encorajamento, na criatividade na resposta a novas exigências reforça o sentido de responsabilidade, contribuindo para um sistema que vise melhorar o desempenho, a competência e a eficácia, em suma, o seu desenvolvimento profissional. Como refere Fernandes (2008), “é necessário o esforço do ministério de educação e das escolas para que o sistema de avaliação não seja percebido como uma ameaça à dignidade ou à autonomia dos professores”.

Segundo a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation - JCSEE (2009) “o sistema de avaliação deve ser desenvolvido, implementado e gerido por pessoas com as qualificações necessárias, habilitações, formação e autoridade, para que os relatórios de avaliação sejam bem conduzidos, respeitados e usados”. Conforme Fernandes (2008), não podemos ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser um problema que interessa considerar e resolver, tornando-se igualmente importante definir com rigor os procedimentos e os critérios a utilizar.

O Presidente da Associação Nacional de Professores (ANP), João Grancho, corrobora estas ideias sugerindo a realização de um plano de informação e formação sobre avaliação, preferencialmente dirigida aos avaliadores, a desenvolver por instituições do ensino superior capacitadas para o efeito. Considera que o processo de avaliação que se pretende implementar tem sofrido vicissitudes graves, por força da sua desarticulada formatação legal e acidentada implementação, bem como pela ausência de um momento específico para a sua aferição e validação sustentadas, o que tem vindo a evidenciar fragilidades e incongruências. (Trigueiros, A. - Presidente da Secção de Castelo Branco da ANP - Avaliação de Desempenho de Professores maio 2009)

Conhecer a percepção dos avaliadores sobre a Formação e necessidades de formação.

9. Não foram encontradas evidências sobre a realização de formação específica de avaliação de professores no 1º e 2º ciclo de avaliação. No entanto no novo modelo de avaliação, foi realizado uma formação de um dia que, segundo os entrevistados, caracterizou-se de falta de rigor científico, inexistência de criação de instrumentos de avaliação e de observação comum aos avaliadores, de

metodologia e de tempo para um aprofundamento da complexidade do processo de avaliação docente.

10. Neste sentido, a formação deveria aludir a exemplificações práticas sobre os diferentes domínios a avaliar, de modo a tornar o processo de avaliação de professores exequível para os avaliadores.

11. Não obstante, é de salientar a importância da avaliação contextualizada, de acordo com as necessidades individuais do professor, tendo em conta a despesa de horas e o momento para a realização da formação, assim como de condições para a sua execução, nomeadamente suporte informático e material diverso de apoio às características das formações específicas. Foi ainda apontada a variável tempo para o desenvolvimento da investigação necessária à sua evolução e à aquisição de novos conhecimentos dentro do âmbito da sua profissão – professor/avaliador.

Ainda a este propósito, é oportuno salientar que, na sua maioria, os entrevistados manifestam preferências pela realização de ações de formação dentro do âmbito das planificações, grelhas de avaliação/observação, metodologias diversificadas de intervenção em contexto de sala de aula, assim como, de uma constante atualização de conteúdos de natureza científico-didática com estreita relação à matéria curricular que é lecionada.

Contrariamente às nossas expectativas, os professores pedem formação nas áreas em que detêm algum saber e não naquelas onde verdadeiramente têm dificuldades. Tal facto comprova a pertinência do recurso a outras fontes e a outras metodologias complementares na análise de necessidades de formação para avaliadores.

Repensar com clareza que tipo de formação, tempo, metodologia a utilizar assim como das características do perfil do avaliador a ser utilizado para a função em causa: avaliar professores.

Neste sentido, o processo de avaliação carece de uma metodologia mais qualitativa que apoie não só os professores com défices de formação, mas também aqueles cujas boas práticas necessitam de valorização. A formação pode ser uma solução para os problemas atuais das escolas, podendo constituir um instrumento que poderá abrir portas para o desenvolvimento de uma sociedade.

No entanto, existe um caminho, aparentemente simples de delinear mas difícil de concretizar, pois exige um grande investimento em termos de investigação, de meios técnicos e em formadores devidamente qualificados, mas subsiste o reconhecimento da necessidade e da vontade de mudar (Estrela, 1994).

Passa a ideia fundamental de que é necessário melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens, tarefas que são, fundamentalmente, inerentes à atividade do docente, devendo por isso ser pensadas, preparadas e postas em prática por aqueles profissionais. Para a sua concretização, os professores reivindicam condições de trabalho, pois a melhoria do ensino carece de uma metodologia que apoie o desenvolvimento profissional do docente e que permita ultrapassar os défices de formação.

Em síntese, ao analisarmos os dados recolhidos, supomos que ao nível do exercício da avaliação do desempenho e docente de diagnóstico de necessidades formativas, nas escolas, está tudo por fazer. Que a grande maioria dos entrevistados no exercício das suas funções não sentiu benefícios do processo de avaliação. Conhecem e falam dos modelos, mas não são capazes de identificar indicadores para constituir um novo modelo credível, viável e justo.

Esta nossa investigação teve por base as respostas dadas ao lhes ser solicitado que apresentassem as suas experiências, enquanto avaliadores, e ao mesmo tempo desafios da avaliação do desempenho docente, assim como de propostas de superação de dificuldades através da formação. Quando colocámos estas questões, estávamos convictos de que obteríamos respostas muito concretas e de cariz eminentemente prático.

Não obstante, cremos que o estudo terá contribuído para despertar as consciências dos entrevistados nele envolvidos na:

- Análise e reflexão dos diferentes modelos de avaliação;
- Transformação do professor, nos conceitos de desenvolvimento profissional e pessoal;
- Nas mudanças internas do conceito de escola, enquanto sistemas institucionais organizados e autónomos;
- Análise e reflexão das características (tipo de perfil) do professor / avaliador;
- Análise do tipo de perfil e formação específica para o exercício das funções de avaliador;
- Tipo e características de formação específicas a serem desenvolvidas.

Pensamos ainda, poder fazer algumas recomendações a considerar na elaboração de um programa de formação:

- Conceber a formação, não como um conjunto de atividades de ensino e de transmissão de informação, mas também como um processo de apropriação pessoal dos conhecimentos, capacidades e atitudes;
- Integrar nos currículos a formação pessoal e social, facilitando a aquisição e o desenvolvimento de competências na área da relação interpessoal;
- Desenvolver uma orientação reflexiva que possibilite a identificação de necessidades de formação;
- Incentivar experiências de investigação, como forma de obter uma atitude de pesquisa e de rigor científico perante o ensino e os desafios;
- Diversificar as atividades de formação, privilegiando as situações experienciadas como problemáticas;
- Conceber uma política de recrutamento e de formação de formadores de professores.

Como já foi referido, muito caminho, ainda temos de percorrer para uma mudança positiva, onde todos possamos ganhar. “A preparação para a mudança é uma marca basilar à escola e aos professores” (Sousa e Terrasêca, 2008, p.1)

Mas consideramos que fazer desta batalha uma questão meramente política, não será, certamente, o caminho mais benéfico a percorrer. O fundamental reside nos professores e no trabalho que desenvolvem junto da comunidade educativa. Neste sentido, consideramos que estes agentes terão que ultrapassar várias barreiras. Terão de aprender a partilhar e a trabalhar de forma mais cooperativa, sendo que o medo do desafio terá que ser uma barreira a ultrapassar.

6.2 – Potencialidades e limitações do estudo.

Tentar um olhar sobre este trabalho, que conjugue os motivos que o determinaram, as expectativas iniciais, o seu decurso e produto conseguido não foi, tarefa fácil. Com um percurso profissional já longo, como professora de artes visuais, o processo de realização de um trabalho desta natureza constitui, em si, uma aprendizagem que ultrapassa largamente as virtualidades do produto final. Os resultados do presente estudo devem ser lidos e interpretados, tendo em conta um número de limitações inerentes à natureza do mesmo.

Em primeiro lugar, as limitações de tempo, pela necessidade de conciliar as responsabilidades pessoais e profissionais com a realização deste estudo;

Em segundo lugar, as que se relacionam com a nossa inexperiência ao nível da investigação;

6.3 – Sugestão para futuras investigações.

Dar continuidade ao tipo de trabalho aqui apresentado, mas de uma forma mais dilatada, tentando comparar realidades de diferentes grupos disciplinares de diferentes escolas. Envolvendo avaliadores e avaliados, no sentido de perceber o entendimento dos mesmos acerca da temática do trabalho "Formação para avaliação de desempenho docente".

Poderíamos apontar muitas outras sugestões neste âmbito. Pensamos porém, que não faltarão motivos susceptíveis de investigação nesta temática. Estejamos atentos à realidade educativa que nos rodeia diariamente enquanto docentes, participantes na sua construção. Desta forma, estaremos também a investigar, enquanto observadores e atores envolvidos no processo.

Poderíamos colocar um estudo de natureza quantitativa que permita resultados generalizáveis tendo em vista as alterações efetuados no modelo iniciado em 2012 e atualmente em vigor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Geral

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Aguiar, J. & T.(2010). A avaliação do desenvolvimento docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. F. Alves, *Trabalho docente, formação e avaliação*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & T (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.º ed.). Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I. & T (2010). *Supervisão em contexto de desenvolvimento dos profissionais dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. & T. (2003). *Supervisão reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Almeida, L. S. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. &. (2008). *Avaliação com sentido(s) : Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amado, J. (2009). *Documento de apoio à unidade curricular de Metodologia da Investigação Educacional II. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. . Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J. (1996). *O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão*. In I. Alarcão(Ed), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.

- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2008). Os três Poderes. *Jornal o Público* .
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*.
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Batista, M. J. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha* (1.º Edição ed.). Lisboa: Pacror - Edições de Ciências Sociais e Políticas Contemporânea.
- Benavot, A., & Resnik, J. (2006). *Lessons from the past: a comparative socio-historical analysis of primary and secondary education*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Biklen, R. e. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bilhim, J. (1998). *Metodologia e técnicas de avaliação*. In: *Encontro do Instituto Nacional de Administração Pública*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração Pública.
- Bouckaert, G. (1998). *Medição e gestão da performance no contexto do sector público*.
in: Encontro do Instituto Nacional de administração - Avaliação na Administração Pública, I. Oeiras: Instituto Nacional de Administração Pública.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho - O essencial que os avaliadores e avaliados precisam de saber* . Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista portuguesa de formação de professores, n.º1*, (pp. 25-58).
- Costa, M. (2006). *Abordagem Sistémica do conflito, n.º7 (Temas Universitários)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto - Um estudo de um caso no âmbito da pedagogia da infância*. IEC - Universidade do Minho.

- Curado, A. (2004). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cury, A. (2007). *O mestre dos mestres - Jesus o maior educador da história*. Lisboa - Alfragide: Livros d'Hoje.
- Cury, A. (2009). *Vendedor de sonhos - O chamamento* (1 ed.). Lisboa - Alfragide: Livros d'Hoje.
- D'Hainaut, L. (1979). *Les Besoins en Éducation, in programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. Avaliação em educação*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1965). *Vida e educação*. S. Paulo: Edições Melhoramentos.
- Educação, C. N. (2007). *Avaliação de escolas, modelos e processos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Estrela, A. R. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Rodrigues, A., Moreira, J., & Esteves, M. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: Uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. *Revista de Educação*, vol.VII, n.º2, pp. 129-149. Lisboa.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. In: W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula(Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.

- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Ed. Dunod.
- Flores, A. M. (2009). *Avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. *Revista IberoAmericana de Evaluación Educativa*. Obtido em 2 de novembro de 2010, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.ptf>
- Flores, M. A. (2010). *Avaliação numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. &. (2000). *Reforma e mudanças nas escolas*. in: *J. Formosinho, F.I. Ferreira, Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. Lisboa: Revista portuguesa de formação de professores 1.
- Formosinho, J. e. (2009). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho, *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro modelos ideais de formação: O modelo empirista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. *As Ciências de Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP-ME.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- G. Simões. (1998). *A avaliação do desempenho docente. Contributo para uma análise crítica*. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, orientada por Maria do Carmo Clímaco. Lisboa.
- Gameiro, J. (2 de Maio de 2011). *Avaliação de Desempenho: Porquê? 2007*. Obtido de www.aerlis.pt/index.php/Gestao-Total/Avaliacao-de-Desempenho-Portugues.html
- Gameiro, M. (1998). *A avaliação na administração pública: actores e papéis*. In: *Encontro do Instituto Nacional de Administração*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa. Coleção da Educação Século XXI* (1 ed., Vol. Cap.I). Porto: Porto Editora.
- Garmston, J. R. (2002). *A psicologia da supervisão in J. Oliveira-Formosinho. A supervisão na formação de professores II - Da organização à pessoa*. Porto: Porto editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia critica del aprendizaje*. Madrid: Paidós - Mec.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo - Uma carreira em análise*. Liboa: FPCEUL - Tese de Doutoramento.
- Groux, L. H. (1997). *Contribution de la Recherche Qualitative à la Recherche Sociale in Poupart e outros, La Recherche Qualitative , Enjeux Epistémologiques et Méthodologiques*. Canadá: Gaetan Morin.
- Guerra, I. c. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. cascais: Editora Príncípa.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hill, M. M. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado- Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- João Formosinho, J. M. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Kauffman, R. (1977). *A possible taxonomy of needs assessment*. *Educational Techonology*, 17(11). Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Kauffman, R. (1977). *Needs assessment in perspective: Introduction to special issue Educational Technology*(17). Library of Congress Cataloging in Publication Data.

- Kauffman, R. (1973). *Planificação de sistemas educativos. Ideias básicas concretas*. México: Ed. Trilhas, S.A.
- Ketele, J. e. (1993). *Metodologia da recolha de dados - Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editora.
- Ketele, J.-M. d. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento. In M. A. Machado, Alves M. e Machado E. (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, C. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno. A Avaliação como instrumento de elaboração de "Cartas de Sinais" de Necessidades Específicas de Educação e de Formação*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Matos, M. S. (1999). *Teorias e práticas da formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Mclaughlin, R. (1990). *Embracing contraries: Implementing and Sustaining Teacher Evaluation*. In J. Milman & L. Darling-Hammond (orgs). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press.
- Mucchielli, R. (1979). *A Entrevista não Directiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. in: AA.VV. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do Futuro Presente* (Vol. Cap.I). Lisboa: Educa.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*. Obtido em 27 de Maio de 2013, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>

- OCDE. (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. Obtido em 28 de Maio de 2013, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>
- OCDE. (2013). *Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Obtido em 27 de Maio de 2013, de <http://www.oecd.org/site/eduistp/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- OCDE. (2009). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Obtido em 27 de Maio de 2013, de <http://www.oecd.org/edu/talis>
- Oliveira, M. M. (2010). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Brasil, Brasil: Editora Vozes - Petrópolis.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças - o ciclo da homologia formatica*. Braga: Instituto de estudos da criança - Polic.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, P., Januário, C., I, F. C., & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade - Doc. de trabalho da comissão ad hoc do CRUP para formação de professores*. Lisboa.
- Poupa, A. P. (2012). *Tese - Monografia ou Livro Científico*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Poupart, J. (1997). L'Entretien de type qualitatif: Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. P. al, *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Canadá: Gaetan Morin.
- Professores, C. -C. (2008). *Avaliação de professores. Visões e realidades*. Obtido em 4 de Setembro de 2012, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf
- Professores, C. C. (2009). *Parecer n.º3/CCA/2009*. Obtido em 4 de Maio de 2013, de Ministério de Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Par_3-CCAP-2009.pdf
- Professores, C. C. (2010). *Parecer n.º5/CCA/2010 - Aplicação dos padrões de desempenho docente ao regime de avaliação do desempenho docente*. Obtido em 20 de Maio de

2012, de Ministério de Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Par_5-CCAP-2010.pdf

Professores, C. C. (2011a). *Relatório anual de 2010 sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Obtido em 27 de Junho de 2012, de Ministério de Educação/CCAP: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_anual_ADD_2010.pdf

Professores, C. C. (2010). *Relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente*. . Obtido em 27 de Junho de 2013, de Ministério de Educação /CCAP: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf

Professores, C. C. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Obtido em 22 de Junho de 2013, de Ministério da Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisão.pdf

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Obtido em 27 de Maio de 2013, de Conselho Científico para a Avaliação de Professores - Ministério de Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/caderno_CCAO_2-Observação.ptf

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação. Ciências da Educação*. Lisboa: Direcção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério de Educação.

Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. A. (1991). *Necessidades de Formação - Contributo para o estudo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rossman, C. &. (1999). *Designing Qualitative Research* (3.º edição ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of educational change* , 77-95.

- Sacristán, J. G. (1990). Conciencia y Accion sobre la Prática como Liberación Profesional de los Profesores. *Comunicação apresentada nas jornadas sobre " Modelos y Estrategias en la Formación permanente del professorado en los países dela CEE*. Barcelona.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, J. P. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Scriven, M. (1995). *A unified theory approach to teacher evaluation*. *Studies in Educational Evaluation*. California: Pergamon.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard: Educational Review.
- Shulman, L. (1986). *Those who understands: Knowledge grouwth in teaching*. Washington: Educational Researcher.
- SIADAP. (2004). *Avaliação do Desempenho - Manual de Apoio*. Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Pública .
- Simões, A. G. (1991). *O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente*. Lisboa: Inovação.
- Simões, G. (1998). *Avaliação do desempenho docente: Contributo para uma análise crítica*. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de lisboa.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, A. e. (2008). Avaliação das escolas: que perfil de professor? *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Stoer, L. C. (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. São Paulo: Inovação(I.I.E).

- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Stufflebeam, D., Cormick, C., Brinkerhoff, R., & Nelson, C. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer - Nijhoff Pub.
- Suarez, T. (1985). *Needs Assessment Studies. International Encyclopedia of Education*. U.K.: Húsen e Postlethwaite - Pergamon Press.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des Maitres et Contextes Sociaux*. Paris: PUF.
- Torres, C. A. (2005). *Os mundo distorcidos de Ivan Illich e Paulo freire. In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.) Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Tracy, S. (2002). *Modelos e Abordagens (S.B.Araújo, trad) In j.O. Fprmosinho(Ed), A supervisão na formação de professores (vol.I,p20-21)*. Porto: Porto editora.
- Trigueiros, A. e. (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Lisboa: Associação Nacional de Professores Rvj Editores.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. (2008). *Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos. Comunicação apresentada no Encontro Temático "Autonomia das Escolas e Avaliação de Desempenho Docente"*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso : Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Coleção perspectivas actuais*. Lisboa: Ed. Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher* , 34(3):3-13.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que foram introduzidas pelas leis n.º 115/97 e 49/2005, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD)

Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior

Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio - Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 194/1999, de 7 de junho – Sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro – Princípios orientadores da organização e gestão curricular dos cursos do secundário, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil geral do desempenho profissional dos professores do ensino não superior.

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro - Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Lei n.º 10/2004, de 22 de março - Sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, adiante designado por SIADAP, o qual integra a avaliação de desempenho dos funcionários, agentes e demais trabalhadores, dos dirigentes de nível intermédio e dos serviços e organismos da administração direta do Estado e dos institutos públicos, com alterações introduzidas pela Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – Novo estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário (ECD).

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio. Regime do concurso de acesso à categoria de professor titular dos educadores e professores do ensino básico e secundário.

Lei n.º66-B/2007, 28 de dezembro – Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regras de aplicação do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar 4/2008, de 5 de fevereiro - Criação do conselho científico para avaliação de professores.

Despacho n.º7465/2008, de 13 de março - Delegação de competências.

Decreto Regulamentar nº11/2008, de 23 de maio - Regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Despacho 16 872/2008, de 23 de junho - Modelos de impressos das fichas de autoavaliação do desempenho do pessoal docente e ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho 20 131/2008 de 30 de junho - Fixação das percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom.

Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 1/2008, 2/2008, 3/2008 e 4/2008

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro - Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Despacho n.º3006/2009, de 23 de janeiro - Alteração do instrumento legal; modelos de impresso das fichas e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos

Decreto Regulamentar nº14/2009 de 21 de agosto - Prorrogação da vigência do regime transitório estabelecido pelo Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Decreto-Lei nº270/2009 de 30 de setembro - 9.a alteração do estatuto da carreira dos Educadores e dos professores do ensino básico e secundário – ECD.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho - 10.a Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL nº 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro – Fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente

Despacho n.º24/2010, de 23 de setembro - Ponderação curricular.

Despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro - Padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional.

Despacho n.º5464/2011, de 30 de março - Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime contratamos

Despacho n.º13981/2012 de 26 de outubro Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente

Decreto Regulamentar n.º26/2012,de 21 de fevereiro – Regulamenta o sistema de avaliação do de

ANEXOS

| GUIÃO DA ENTREVISTA | | |
|---|---|--|
| Entrevistados: | Seis professores do ensino público de seis escolas diferentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. | |
| Metodologia: | Entrevista semiestruturada | |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções dos professores avaliadores internos/externos sobre o papel do avaliador do desempenho docente e as práticas de supervisão inerentes a este papel. • Conhecer as perceções de docentes relativamente aos diferentes modelos de avaliação referente aos três ciclos de avaliação. • Conhecer as perceções de docentes relativamente às necessidades de formação para o desempenho de funções de avaliador. • Fornecer indicadores para futuros projetos de formação de avaliadores de desempenho docente. | |
| Dimensões | Objetivos | Questões Orientadoras |
| Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Motivar os entrevistados, prestando esclarecimento acerca dos objetivos da investigação. • Ressaltar a necessidade da sua colaboração, agradecendo a sua disponibilidade. • Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato da identidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos do trabalho de investigação. • Pedir a colaboração do/a entrevistado/a considerando-a importante para o desenvolvimento do trabalho em causa. • Solicitar autorização para gravar a entrevista. • Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. |
| I Caracterização biográfica profissional do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados biográficos, académicos e profissionais dos entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas? • Há quantos anos leciona? • Em que escalão da carreira se encontra atualmente? • Ao longo do seu percurso profissional, que área (s) curricular (es) tem lecionado com mais frequência? • Que cargo (s) tem exercido ao longo da sua vida profissional? • Em que ciclos de avaliação exerceu as funções de avaliador? • Presentemente exerce funções de avaliação? Como avaliador interno ou externo? |
| II Perceção dos modelos de avaliação – ADD | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes perceções dos entrevistados acerca dos diferentes ciclos de avaliação (ato de avaliar, relação entre avaliador e avaliado, processo de supervisão e perfil do supervisor, formação e necessidades formativas). • Recolher sugestões para uma possível alteração do sistema de ADD. | <ul style="list-style-type: none"> • O novo modelo de avaliação de desempenho implementado em 2007 vigorou em dois ciclos (2007-2009 e 2009-2011). O que pensa de cada um destes dois ciclos do modelo de avaliação? • O que pensa do atual modelo de avaliação em comparação com o (s) anterior (es)? • Qual a sua opinião sobre a componente de avaliação externa no atual modelo? • Quais os aspetos que considera mais positivos dos diferentes modelos de avaliação? • E os mais negativos? • Que impacto pensa que a avaliação de desempenho tem tido nos docentes avaliados? • Que contributo pensa que a avaliação de desempenho tem tido para a formação e desenvolvimento profissional dos avaliados? • No desempenho das funções de avaliador, que aspetos considera mais gratificantes? • Quais as maiores dificuldades sentidas no desempenho das funções de avaliador? • A avaliação de desempenho engloba quatro dimensões. Em qual ou quais sentiu maior dificuldade? Porquê? • Como tentou ultrapassar as dificuldades sentidas? |
| III Necessidades formativas | <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de que forma a avaliação de desempenho contribuiu para uma consciência | <ul style="list-style-type: none"> • Teve formação específica para exercer as funções de avaliador? • Que tipo de formação? |

| | | |
|---|---|---|
| | das necessidades formativas dos intervenientes neste processo. | <ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspetos mais positivos e mais negativos dessa formação? • Pessoalmente quais considera serem as suas principais necessidades de formação para o exercício das funções de avaliador no futuro? • Se tivesse oportunidade de planificar a sua própria formação, de acordo com as suas necessidades, como seria: <ul style="list-style-type: none"> • em termos de conteúdos? • em termos de metodologia? • em termos de duração? |
| IV Finalização da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar ao entrevistador abordar outros assuntos pertinentes ao tema abordado. • Agradecimento pela colaboração prestada. | <ul style="list-style-type: none"> • Pretende acrescentar mais alguma informação que considere pertinente para além da informação que prestou? • Agradecer colaboração. |

•**Entrevistado1:** O entrevistado é do sexo feminino e tem 63 anos de idade. A sua formação inicial é licenciatura na área da Pintura. Realizou a profissionalização em serviço no ensino Básico/Secundário. Exerce a docência á 38 anos e encontra-se no 10 escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino secundário, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes, Teoria do Design e H.C. das Artes. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida profissional foram: Diretora de turma e Delegada de grupo disciplinar. Foi avaliadora no segundo ciclo de avaliação (2009 a 2011) e atualmente no novo modelo de avaliação de 2011 a 2013 não aceitou a função de avaliadora.

•**Entrevistado 2:** O entrevistado é do sexo masculino e tem 57 anos de idade. A sua formação inicial é a licenciatura na área de Arquitetura. Realizou a profissionalização em serviço no ensino Básico/Secundário. Exerce a docência á 33 anos e encontra-se no 9 escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino secundário e ensino noturno, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Materiais e técnicas de expressão plástica, Geometria descritiva e Novas oportunidades. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida profissional foram: Coordenador de departamento, Coordenador de grupo, Diretor de instalações, Secretariado de exames e Diretor de turma. Foi avaliador no segundo ciclo de avaliação (2009 a 2011) e atualmente no novo modelo de avaliação de 2011 a 2013 não aceitou a função de avaliador.

•**Entrevistado 3:** O entrevistado é do sexo feminino e tem 58 anos de idade. A sua formação inicial é a licenciatura na área de Arquitetura, Bacharelato em Comunicação e Curso de Dança do Conservatório Nacional. Realizou a profissionalização em serviço no ensino secundário. Exerce a docência á 35 anos e encontra-se no 9 escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino Básico/Secundário, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Geometria descritiva, História de Arte, Desenho A, Ed. Visual, Teoria do Design, Materiais e técnicas de expressão plástica e Oficina de Artes. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida

profissional foram: Diretora de turma, Coordenadora de departamento, Responsável pelos processos disciplinares e Delegada de grupo disciplinar. Foi avaliadora no segundo ciclo de avaliação (2009 a 2011) e atualmente é avaliadora interna do novo modelo de avaliação de 2011 a 2013.

•**Entrevistado 4:** O entrevistado é do sexo masculino e tem 55 anos de idade. A sua formação inicial é a licenciatura na área de Escultura. Realizou a profissionalização em serviço no ensino Básico/Secundário. Exerce a docência há 29 anos e encontra-se no 7º escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino secundário, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Desenho A, Materiais e técnicas de expressão plástica, Geometria descritiva e Disciplinas do curso tecnológico de animação. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida profissional foram: Coordenador de departamento, Coordenador de diretores de turma, Primeiro presidente da assembleia de escola, Coordenador de diretores de turma do 3º ciclo e secundário, Coordenador do departamento de expressões e Diretor de turma. Foi avaliador no primeiro (2007 a 2009) e segundo (2009 a 2011) ciclo de avaliação e atualmente é avaliador interno do novo modelo de avaliação de 2011 a 2013.

•**Entrevistado 5:** O entrevistado é do sexo feminino e tem 60 anos de idade. A sua formação inicial é a licenciatura na área das Artes Plásticas. Realizou a profissionalização em serviço no ensino Básico/Secundário. Exerce a docência há 33 anos e encontra-se no 8º escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino Básico/Secundário, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Desenho A,B, Ed. Visual 7º,8º e 9º ano, Teoria do Design, Materiais e técnicas de expressão plástica e Oficina de Artes. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida profissional foram: Diretora de turma, Delegada de grupo, Coordenadora do departamento de expressões e Orientadora de Estágio. Foi avaliadora no primeiro (2007 a 2009) e segundo (2009 a 2011) ciclo de avaliação e atualmente não aceitou a função de avaliador interno e externo.

•**Entrevistado 6:** O entrevistado é do sexo masculino e tem 61 anos de idade. A sua formação inicial é a licenciatura na área da Escultura. Realizou a profissionalização em serviço no ensino Básico/Secundário. Exerce a docência há 37 anos e encontra-se no 9º escalão de carreira docente. Ao longo do seu percurso profissional tem exercido funções exclusivamente no ensino secundário, nomeadamente na lecionação das disciplinas de Materiais e técnicas de expressão plástica e Geometria descritiva. Os cargos que tem exercido ao longo da sua vida profissional foram: Coordenador de departamento, Coordenador de grupo, Orientador de Estágio e Adjunto na Direção. Foi avaliador no primeiro (2007 a 2009) e segundo (2009 a 2011) ciclo de avaliação e atualmente é avaliador interno/externo do novo modelo de avaliação de 2011 a 2013.

| Categoria I | | | | C. 1 – Percepção dos ciclos de avaliação de desempenho docente – A.D.D. | |
|--|---|---|--|--|---|
| SC.1(A)- Percepção sobre os dois ciclos de avaliação.(P1- Percepção dos dois modelos de avaliação) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| Primeiro considero que é fundamental avaliar, no entanto discordo destes modelos de avaliação. Primeiro porque ele é ... surge como um pré-aviso. Os professores são avisados dos dias em que são avaliados. O que para mim é errado em termos de ética, porque o que me apercebi ao longo da avaliação é que os professores preparam muito bem as aulas para os momentos de avaliação e depois passado esses momentos tornam-se outros professores. Isso para mim não serve. | Eu não penso nada em particular em relação a um ciclo e a outro ciclo. Tenho uma opinião acerca desta avaliação, deste sistema de avaliação, deste modelo. Mas em relação a um e a outro não, não distingo coisa nenhuma. Penso que ambos funcionaram mal. Considerando que o segundo tenha sido pior. Pois, não foi feito uma reflexão dos pontos negativos do primeiro ciclo para alterar o segundo modelo. Continuamos a realizar experiencias sem realizar uma reflexão e melhorar a avaliação de uma forma justa e coerente com as nossas realidades. | O primeiro modelo de avaliação pressupunha aulas assistidas. As pessoas tinham aulas assistidas, foi o ano dos professores titulares. Eu acho que são muito parecidos os de 2007-09 e 2009-2011, são muito parecidos. O que é que eu penso, criaram situações muito complicadas, como o coordenador que era avaliador dos subcoordenadores, ter que avaliar pessoas com aulas assistidas de grupos de recrutamento que não era o seu. E portanto e outra coisa, era às vezes em escolas com um leque de professores com uma , ... , atividade fantástica e que são excelentes professores ,em que as cotas são uma coisa horrível de gerir. Foi o que mais me custou, foi de gerir as cotas. | Supostamente o primeiro ciclo por ser um modelo simplificado, o outro seria uma evolução já utilizada pela anterior ministra de educação. Em qualquer um dos casos merecem,... a avaliação em si, é um mérito, mas em ambos os casos foram merecedores de críticas que apareceram na imprensa, sobretudo por pessoas credíveis, nomeadamente ... o modelo foi implementado de uma maneira estranha ,é uma avaliação entre pares, sempre complicada. O problema que se coloca entre a aceitação por parte do avaliado em relação ao seu avaliador. Nesse ano correu ainda no 1º ciclo de avaliação dentro do departamento, mas noutros campos, implicou por exemplo o coordenador de departamento a avaliar coordenadores de grupo de outros departamentos, de áreas disciplinares diferentes das suas. Uma avaliação por outro lado, não tem consequências, é um resultado estranho. É o balanço que eu faço, de grosso modo correu bem no meu departamento, mas não é de todo pacífico a nível de escola. O primeiro modelo tinha forte ambiguidade. O que se pretendia no processo de avaliação era estranho, já estavam definidos os instrumentos, estavam definidos, nomeadamente os respetivos domínios, que lá estavam. O último para mim ainda foi pior, porque enquanto o primeiro, os instrumentos de registo foram feitos a nível da escola tendo em conta uma definição prévia do ministério, mas com um processo complexo. O último não, de fato todos os descritores nos domínios já estavam definidos. E quanto a mim, não foi positivo. | O que eu penso é que tanto num como no noutro ciclo, foi-nos imposta uma determinada atividade extra perfil de atividade docente. Sem qualquer tipo de formação, sem qualquer sondagem á nossa capacidade de exercer o cargo. Eu tenho uma posição crítica, como é óbvio e sempre disse que nunca importaria de fazer, desde que tivesse uma preparação para tal e que não fosse imposta. Quando se trata de avaliação de alunos, nós nunca sabemos tudo o que diz respeito a esse tipo de trabalho, mas mesmo assim temos a nossa vontade de atualização e de preparação nesse âmbito, quer em termos individuais quer em termos de parcerias entre outros colegas. No caso de avaliação de colegas parece-me que é um âmbito um bocadinho diferente. Em relação ao 1º ciclo, na escola onde anteriormente estava, fui das únicas pessoas que me recusei a entregar os objetivos, na altura exigidos. E depois como isso poderia ter consequências no futuro, acabei por ser pressionada pela presidente do conselho diretivo e acabei por entregar. No entanto houve situações que me pareceram um pouco injustas, relativamente aos resultados dessa avaliação. Exemplo de pessoas que tiveram excelente e que nós sabíamos do trabalho no campo. E outras pessoas que tinham um trabalho de mérito, esforçados e tiveram nível inferior. Nunca me debati por uma nota, nem como aluna nem como professora, penso que não é isso que está em causa, o que está em causa é uma justiça, relativamente a estes processos. Ora bem, não querendo fugir á questão, no 2º ciclo de avaliação nós tínhamos uma panóplia de documentos e de grelhas de trabalho burocrático, que foi de tal maneira excessivo que nem deixou margem para pensar. Ou fazia-se ou não fazia-se. Como toda a gente colaborou e toda a gente entrou nesse sistema, eu procurei analisar dentro das minhas competências, o trabalho prático e por sorte tive colegas em que me foi pedido para fazer esse trabalho. Que eu acompanhei ao longo do ano e que fomos até colegas de turma. Penso que houve sempre injustiças, eu cometi injustiças e sei ... , não vou dize-las agora. Outros colegas meus cometeram injustiças. Se me perguntarem se eu estou preparada para fazer este trabalho, não estou preparada. Se me perguntarem se eu quero fazer este trabalho, eu não quero. E gostaria de saber se dentro do Ministério de Educação e os senhores ministros indicados para este cargo, se tivessem de pedir a pessoas do ensino superior ou pedagogos, que estejam preparados para esta missão, se não sairia extremamente caro e se não é por isso, que pedem a todos os professores que estamos no terreno, que façamos isto, a custo zero. | Foram modelos, que embora tivessem alguma continuidade e semelhança foram reformulados e simplificados. O segundo modelo talvez menos..., talvez com menos itens a serem observados e registados do que o primeiro. Exigiam um trabalho muito..., muito continuado, e quase de presença contínua do responsável que fazia a avaliação para ter dados seguros para atribuir uma classificação naqueles itens. Era um exagero, no meu entender e era impossível, sobretudo em grupos disciplinares grandes em que há muita heterogeneidade no seu funcionamento. Teriam itens com interesse de serem observados e registados, mas com reduzida possibilidade de todos nós termos elementos seguros para fazer uma avaliação correta. Esse foi o aspeto em que senti maior dificuldade. E portanto, ainda que no primeiro modelo, houvesse muita informação e esta estivesse centrada na direção e no diretor que fazia a avaliação de muitos desses itens, de qualquer forma os que diziam respeito ao avaliador, acho que eram exagerados. |
| SC.1(B1) – Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores. (P2 – Comparação do novo modelo de avaliação com os anteriores; P3 - Percepção sobre a avaliação externa no atual modelo de avaliação.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| P2= A vertente dos professores serem avaliados no âmbito científico por avaliadores externos, acho bem. P3 = Acho correto. Em primeiro lugar os professores de uma maneira geral trabalham isoladamente, infelizmente, apesar do Estatuto da Carreira apontar para trabalhos de equipa. Isso é uma fachada, porque nas escolas isso raramente é colocado em prática. Pelo menos a experiência mostrou-me isso. Isso faz com que, pronto ... por isso é que a avaliação correu tão mal. Porque culminou as relações entre as pessoas. Porque as pessoas nunca a consideraram como um elemento formativo. Consideraram sempre e apenas como | P2= O modelo anterior, começando pelo mais antigo, resumia-se por um relatório. Que era analisado pela presidente do conselho diretivo na altura e resumia-se a isso.O que penso e numa palavra eficaz, é que não se trata de uma avaliação, trata-se de um proforma que tem poucos ... poucos ...aspetos positivos, não é eficaz. P3 = Eu não sei o que é a avaliação externa. Apesar de estar nomeado como avaliador. Eu não sei, sei que difere do modelo anterior por o avaliador não conhecer os avaliados. E portanto ser uma pessoa exterior á escola. E não sei mais nada. | P2= Eu acho que está uma grande confusão. Neste momento está uma grande baralhação. Porque todo, todo, ... como eu hei-de dizer..., tudo foi deixado para as escolas decidirem, desde a documentação interna, o modo como a ... calendarização. Tudo foi deixado para as escolas decidirem. E eu não sei até que ponto isso vai gerar uma grande confusão e uma certa injustiça. Já o outro modelo criava situações de injustiça em relação a outras escolas. Porque de qualquer maneira é sempre a mesma coisa, nós vamos fazer,... qualquer modelo de avaliação, vamos sempre ter uma situação já montada, não é. Agora, este modelo de avaliação ainda não deu para perceber. Começo a achar que as pessoas, ... neste momento as escolas nem sabem bem, nem os próprios professores | P2= Este modelo, antes mais nada, introduz algumas melhorias, concretamente. Retirou um dos domínios que era a ética, que não fazia absolutamente sentido nenhum. Portante esse domínio foi retirado. Agora o que me parece é que este modelo..., este modelo difere num problema. é que com o congelamento da carreira não há qualquer consequência, não há ..., o mérito nunca será reconhecido . Porque não tem consequências, o que adianta a pessoa ter um excelente ou um muito bom, a pessoa não muda de escalão. Portanto um modelo que assenta ... que a consequência é nula, e a expectativa do professor, é que não muda. Tendencialmente o professor não irá pedir a assistência de aulas. Para quê!? Para ter um excelente. O professor não muda de escalão. É um modelo | P2=Sinceramente, penso que não evoluiu muito. Que está pior do que todos os modelos de avaliação anteriores existentes, porque nos remetem para um relatório sucinto, sem qualquer possibilidade de anexos, acho que é um modelo sem alma. Acho que é um modelo completamente a seco, completamente fora de toda uma estrutura de trabalho. Que falando por mim, tento empenhar-me não a seco, empenhar-me com alguma dignidade P3= Eu fui nomeada para ser avaliadora externa, mas eu pedi para não fazer. Tal como os meus colegas, pessoas que foram indicadas para exercer esse cargo. Penso que é mais uma sobrecarga ao trabalho das pessoas e poderá acontecer numa área muito vasta, haverá uma pessoa num determinado grupo para o fazer. E | P2= O atual modelo, acho mais simplificado, acho ..., que têm elementos, que lhe dá maior autonomia inclusivamente na gestão, na avaliação a nível interno, com a criação de alguns processos de avaliação, de grelhas, etc, que são feitos pelas próprias escolas que conhecem a sua realidade. Trata-se de um modelo, que se calhar..., não...,enfim..., não satisfazendo todos os interessados. Acho mais simplificado, acho mais exequível. P3= Eu, desde sempre fui contra. Ou seja .., acho, e mais neste momento. Vão-se buscar elementos a várias escolas para fazer a avaliação externa, onde a realidade de conhecimento é mínima. O exemplo que se teve este ano, foi que muitos dos avaliadores externos caíam numa escola não a |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| elemento avaliativo. Só tiveram em conta o fim e não o meio. E portanto, criou de fato grandes dissabores entre os colegas de trabalho. Porque as pessoas têm medo de serem avaliadas. E para mim, esse primeiro ponto de ter medo de serem avaliadas, já é erado. | | <p>sabem bem, quem vai ser avaliado. Porque á uma análise que tem que ser feita. Quando foi a última avaliação, houve o congelamento de escalões. Neste momento, há duas interpretações da legislação em vigor, está uma das grandes baralhações.</p> <p>P3= Pelo aquilo que eu sei, quase todas as pessoas que pediram avaliação externa a nível de outras escolas, sendo nós, pelos meus colegas avaliadores externos tem estado quase tudo a desistir dessa avaliação. Eu não entendo, porquê. Pelo fato de existir um avaliador externo poderá diminuir um bocadinho o constrangimento de ser um colega a avaliar outro colega. De qualquer maneira, eu acho que ... a observação de aulas e isto já foi dito e mais que dito, que a observação de aulas vai sempre criar uma situação perfeitamente controlada sem exceção. Os casos verdadeiramente graves, toda a gente sabe, quais são.</p> | <p>que em si é ingrato, com melhoria. Mas houve uma melhoria, eliminou-se os campos complicados. Tornaram-se os relatórios, o relatório final mais simples, mas o modelo continua a ter um problema. Para já a regulamentação, não está feita. Sobre os avaliadores externos, não sei como vai ser. Só foi indicada na nossa escola uma única professora. Não temos feedback sobre isto. Enquanto a avaliação interna, neste momento, decorre um processo onde os professores contratados serão avaliados, quando iniciar-se este ciclo de avaliação. A aplicação só foi feita concretamente em relação aos contratados. Por exemplo, este ano no meu departamento não tenho nenhum contratado.</p> <p>P3= Este aspeto é positivo. Essa parte da assistência a aulas por um professor que não seja da mesma escola, acho absolutamente positivo. Coisa que o outro modelo não tinha. E foi por ai que caiu e volto a dizer, o modelo foi encarado ... Assistir a unidades letivas por um colega de departamento baseado em critérios de escolha, nem sempre foram os mais corretos nalguns casos. Foi feito por inerência da função. Pouco reconhecimento.. .volto a dizer no meu departamento não houve problemas a esse nível. Houve aceitação das avaliações propostas, houve feedback, houve transparência no processo. Mas o processo foi complicado noutros casos. Tenho conhecimento de outras escolas que os recursos estão na D.R.E.L , houve situações que não foram pacíficas . O próprio processo de recurso, não é pacífico. Portanto introduziu-se um aspeto positivo, que é quem avalia que seja da sua área disciplinar e que não seja seu colega no local de trabalho. Mas não temos feedback sobre isto.</p> | <p>não há muitas condições de suporte para esse trabalho. Eu, pessoalmente pedi a recusa do cargo legando razões de formação – estamos a fazer a formação da bolsa de professores classificadores durante quatro anos. E estou a pensar a curto/médio prazo pedir reforma por incapacidade física. E portanto legando essas razões não queria envolver-me neste tipo de trabalho. Penso que poderá acontecer avaliar-mos os colegas nos quais não conhecemos minimamente o trabalho efetuado ao longo do ano.</p> | <p>conhecendo ou fazendo o primeiro contato no dia da observação de aula. O que acho disso. É muito negativo, não se conhece, não se tem um contato real com a pessoa. Pode-se observar uma aula de excelência, quando em alguns casos a realidade é outra, em termos de trabalho diário. Quem está dentro da escola tem maior proximidade, maior contato com os colegas, ainda que possa haver sempre injustiças, mas..., este modelo em se criam pessoas que pontualmente vão fazer uma avaliação e não têm formação, até pode ser pessoal altamente qualificado, não é isso que eu estou a pôr em causa. O problema é que essas pessoas já existiam qualificadas nas suas próprias escolas e estavam a exercer essa mesma função. Quer-se dar a ideia de que há uma maior independência na classificação. Eu não entendo assim, acho que se correm riscos maiores. Pôde-se observar pontualmente uma aula que corre bem ou mal e dá-se assim uma classificação por dois momentos de observação. Realiza-se a avaliação de uma pessoa sem ter muitas referências extras.</p> |
| SC.1(B ₂ ,B ₃)- aspetos positivos (P4/5 - Aspetos positivos e negativos nos modelos de avaliação) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| (silêncio) – Eu achei a avaliação extraordinariamente formal e burocrática. Acho que se ... , havia mais-valias se o processo fosse feito de uma outra forma. Como era por exemplo no passado as pessoas serem avaliadas por qualquer pessoa dentro da área específica que a pessoa lecione, com alguns anos de experiência, e sobretudo que se realçasse mais o aspeto formativo e não propriamente avaliativo. Por outro lado, penso que falhou muito nestes dois processos de avaliação anteriores, a divulgação constante dos instrumentos, dos meios para que as pessoas também de fato precedessem a serem avaliadas de uma outra forma. Porque a forma como as pessoas estiveram na avaliação, já foi erado. Porque as pessoas partiram sempre com medo dos resultados. Nunca, na maior parte dos professores, passou pela cabeça deles a ideia de que podiam | O aspeto que eu considero mais positivo no primeiro é que era menos stressante para os professores. Porque não há dúvida nenhuma, que um dos grandes pontos negativos deste modelo de avaliação é ... que, eu vejo os professores a deixarem de se preocuparem tanto com outras coisas que são importante como sendo a inovação do método de ensino, a interdisciplinaridade, a colaboração com os outros professores, para fazer das aulas algo mais interessantes, cativante e mais motivante para os alunos. E vejo as pessoas ... em pânico, no mínimo preocupadas. Porque têm uma avaliação para fazerem, um relatório para fazer, têm que cumprir prazos. E eu vejo as pessoas preocupadas com a avaliação, em vez de andarem preocupadas com a qualidade das suas aulas e com qualidade dos conhecimentos que transmitem aos alunos. | Para já acho positivo pelo fato das pessoas terem de fazer uma planificação, têm que fazer um relatório no fim do ano, uma planificação das suas atividades. Depois achei também, isso talvez leve as pessoas a participarem mais no plano anual de atividades. Depois, talvez haja o cuidado maior na própria gestão, como é que vão fazer as coisas ao longo do ano. Portanto o método de abordagem. E o fato de alguns professores terem pedido aulas assistidas. Eu pedi aulas assistidas no 2º ciclo avaliativo, também foi importante. Porque me obrigou a estudar a novas maneiras de planificar as aulas. Às tantas uma pessoa já está a planificar aulas, muito de acordo com a turma que tem á frente. E sem se debruçar propriamente nas correntes atuais de pedagogia. E na altura resolvi ler tudo o que se fazia e tentei fazer o balanço se estava a fazer bem ou se estava a fazer mal, como estava a fazer. | O positivo é que a avaliação tem que ser feita concretamente. Deve responsabilizar as pessoas. Este aspeto só por si é sempre positivo. Nunca fui contra o modelo em si de avaliação. | ... os modelos mais positivos é uma coisa que para mim sempre foi ... a possibilidade de conhecer a experiência de outros colegas no campo. Trocar a partilha de experiencias o intercâmbio entre vários grupos. Não ficarmos só fechados no nosso ciclo a olhar para o nosso umbigo e podermos alargar um pouquinho os horizontes. Mas na prática temos muito pouco espaço para estas experiencias. Porque desde 2005 o que tem acontecido é que com a redução do tempo letivo de 45 minutos, com o aumento do horário de trabalho nas escolas. Nós estamos muito tempo na escola e resta muito pouco tempo para trocar, para a partilha de experiencias. O meu tempo livre nunca condiz com o tempo livre de um colega de grupo, muito menos de um colega de outras áreas disciplinares, nomeadamente de Ed. Física. E acaba por ser um atropelo muito grande, em termos de exercício de qualquer atividade que se queira fazer, com coerência e | Positivo é o contato e a interação na observação de aulas. A troca de experiencias que o próprio observador pode dar e o contributo que ele pode dar enriquecendo em termos de sugestões. Eu acho que toda a observação de aula deve ser o resultado de uma partilha de experiencias, daquilo que eu recebi e de que gostei imenso, que eu achei que foi mais positivo e daquilo que eu não achei tão positivo. O importante nesta observação é essencialmente, sermos abertos às diferenças e às críticas, às sugestões que se possam chegar, para melhorar as nossas práticas. E eventualmente, penso que todos os que foram observados e que observaram os colegas tiveram essa preocupação. Diria eu, gostei mais desta parte, e realizei desta forma. Essa troca de experiencias, e de ideias novas, penso que é a parte mais positiva. Os restantes elementos, que é..., enfim a recolha de informações, de observações, de outras práticas e outras intervenções. É um pouco |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| aprender alguma coisa com esta partilha de ideias e por ai fora. Isso não aconteceu e foi lamentável. Houve mais aspetos negativos de que positivos. | | Os mais negativos foram as cotas na avaliação. O fato de haver pessoas com um nível de desempenho quase igual e nós termos de atribuir classificações, ..., classificações qualitativas, quando as classificações quantitativas eram quase idênticas e o desempenho era quase idêntico. Foi das situações mais constrangedoras que eu passei. | | com o mínimo de clareza. Os mais negativos: a possibilidade de uma pessoa que está posicionada ... num nível de escalão inferior, avaliar outra que está acima, penso que é um desconforto. A possibilidade da pessoa, como é o meu coordenador de departamento, que é do grupo disciplinar de educação física, mas que pertence ao departamento de expressões, avaliar-me no âmbito das artes visuais. E portanto, ele não vai proceder a qualquer tipo de componente pedagógica ou científica. Penso que á partida, penso..., que é uma situação, que está... que me parece pouco fundamentada e pouco ... com tão pouco ... crédito. Nós próprios sentimos pouco emparados neste processo. | daquilo que de certo modo, já em modelos anteriores (em que nós fizemos os nossos relatórios e nas nossas autoavaliações) era bastante burocrática. A parte mais enriquecedora e positiva na nossa própria prática de trabalho, penso que é esta presença, esta partilha, mas considero que é muito positiva quando é partilhada com elementos da própria escola e da própria comunidade. Vir um professor externo, vir um professor ...,ainda que seja conhecido de nome, duas vezes para observar, cria um stress exagerado, vai-se criar uma aula, que muitas vezes é um modelo de aula bem preparadinho, muito exemplar no que diz respeito a todas as metodologias, mas não é criada pela dinâmica de escola e por aquilo que é a partilha, com os materiais de outros colegas. É essencial a partilha de experiencias e o estar sempre atualizado sobre as novas tecnologias e ideias no campo das artes. No nosso grupo isso é fulcral e neste momento está-se a perder essa liberdade essa troca. Estamos cada um por si e de costas viradas. Esta não é a escola que eu vi em tempos e esta não é a escola que eu quero para os meus netos. |
| SC. B2 – aspetos negativos (P4/5 - Aspetos positivos e negativos nos modelos de avaliação) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| | | | Os aspetos negativos são como foi construído o modelo. Acho que o modelo inicial foi construído com muitos avanços e recuos, o que saiu da parte final, o que se chamou modelo simplificado, não foi simplificado em rigor coisa nenhuma. A evolução para o modelo, não este último, da Dª Isabel Alçado de um modelo simplificado. Volto a disser ,foi o pior deles todos. Supostamente seria uma evolução positiva do anterior, mas não foi, objetivamente não foi. Este modelo estava completamente fechado na sua forma. No anterior ciclo de avaliação as escolas tiveram as possibilidades para fazerem os seus instrumentos, mas o que aconteceu é que as escolas trabalharam cada uma á sua maneira para construírem os modelos, instrumentos, com metas praticamente inatingíveis em relação a alguns professores . Decorre uma grande ambiguidade, o outro já era assim, bastante difícil de aplicar. Mas difícil de aplicar. E volto a disser,... o modelo, para já devia ter sido testado , devia ter sido realizado um ano experimental . O modelo nunca foi testado, foi testado ao vivo e a cores em cima dos professores, num processo muito complicado. | | Um aspeto negativo é as cotas. Cria-se situações de muita injustiça. As várias cotas, por vezes limita-nos a atribuição de classificações a pessoas e sobretudo quando essas cotas estão diferenciadas por grupos. Ou seja, coordenadores por um lado, avaliadores para outro, professores contratados, professores do quadro, etc. Cria-se depois ... situações em que é possível em determinados grupos dar uma menção qualitativa de excelente ou de muito bom, porque as cotas assim o permitem. E ficam excluídos outros, porque não há vagas no seu grupo, quando têm desempenhos e atividades de maior qualidade. Esse é um aspeto bastante injusto. Outro aspeto a referir ,é que há muita..., muita burocracia, envolvendo o sistema de avaliação, este devia ser canalizado mais para a eficiência, apostar mais na troca de experiencias e não num volume de aspetos burocráticos, que muitas vezes têm que ser realizados para cumprir determinados itens que estão lá nas grelhas de avaliação. |
| Categoria II | | | C. 2 – Impacto e efeitos da A.D.D. | | |
| SC.2(C)- Docentes avaliados (P6 - Impacto da avaliação nos docentes avaliados.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| Eu considero que alguns docentes responsabilizaram-se mais, noto isso. Com alguns que eu avaliei de perto, considero que alguns responsabilizaram-se mais | Penso que o impacto não é significativo. Porque as pessoas que conseguem chegar ás classificações de excelente, terá algum impacto nas suas carreiras?... mas não parece que o processo seja fiel. Ou seja, que as | Não faço a mínima ideia. E como avaliada o impacto em mim não foi nenhum. Para mim foi engraçado ser avaliada pela diretora. O impacto foi engraçado,... Numa das minhas aulas assistidas tinha dois horrorosos alunos | Um impacto teve. Uma vez que .. Temos de separar duas águas, aqueles que obrigatoriamente tiveram que ter aulas assistidas, uma vez..., que implicou mais trabalho. Implicou uma preparação de aulas. E sobretudo isto teve uma componente | Bem, eu só posso falar por mim. No 1º ciclo tive o nível que tive, porque não me esforcei minimamente para mais. Penso, pelo fato de ser avaliada não é por isso que eu vou aumentar a minha capacidade de resposta, no âmbito da missão de ser professor. E no 2º ciclo, penso que até fui avaliada, excessivamente relativamente ao | Sinceramente, para ser muito sincero, numa primeira fase, achei que houve alguma tentativa de mudança. Atualmente o sistema de avaliação está a ser completamente uma rotina, sem qualquer interesse e motivação. É essa a sensação que eu estou a sentir, sobretudo neste modelo que está a decorrer agora á dois anos. Há um desinteresse, um desconhecimento. |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| perante o seu trabalho, porque sabem que de qualquer momento, poderão ser novamente incomodados para darem satisfações do trabalho que desenvolvem. | peessoas que neste momento tenham uma classificação de excelente, são professores excelentes, que professores que tenham uma classificação de muito bom, são professores de muito bom e professores que tenham uma classificação de bom, são bons professores. Não acredito, aliás afirmo, isto não é verdade. Neste momento tenho professores que têm classificações de excelente. São professores que tem mais ambição ou porque têm mais facilidade de fazer algum “teatro letivo “ candidatam-se a essas avaliações. Os professores mais conscientes, mais preocupados em dar as suas aulas, mais preocupados com os alunos, mais preocupados com o futuro dos alunos e com os conhecimentos que lhes vão transmitir, para eles tirarem uma boa classificação no exame, para eles conseguirem entrar no curso que querem. Se calhar, esses professores que tem essas preocupações todas, que esses se calhar são os profissionais verdadeiramente mais conscientes, não estão tão preocupados em ter excelente, ficam com a sua classificação de bom e fazem o seu trabalho como deve ser. | que não faziam nada de nada e coloquei os meninos á frente e disse-lhes a diretora vem ai assistir a uma aula. Vejam o que é que fazem. A diretora assistiu e eles estavam impecáveis com o material todo. Quando a diretora saiu disse: Parabéns pela aula, mas na realidades os teus alunos da frente estão super interessados aos conteúdos que lecionaste. O impacto foi, ver a preparação das aulas de outra maneira. Mais nada. Mais nesse aspeto. Ajudou a refletir naquilo que estava a fazer. E outra coisa, numa das pesquisas que fiz foi acerca dos testes. Nós quando damos um teste aos nossos alunos estamos a dar um instrumento de medida que nunca foi testado e portanto nós vamos testar os conhecimentos deles, mas também vamos testar a nossa capacidade de organizar os exercícios com competências diferentes e então eu , Quando eles têm uma percentagem elevada de negativas, se calhar é, ou o teste debruçasse sobre competências muito, portanto difíceis de gerir por eles. Ou, eles não sabem nada. Então eu habituei-me desde á dois anos, faço sempre três testes e só conto dois. Um é para os meus próprios erros, não é só para os alunos. | pedagógica e não meramente avaliativa e caiu-se num elemento avaliativo por si. Estamos a falar de professores que na sua maior parte, todos eles são profissionalizados pelo menos aqueles em que eu trabalhei. Numas situações, foi mais ridículo o fato de ter de avaliar a professora responsável pela biblioteca. Isto não faz qualquer tipo de sentido. Isto devia ser a Direção a fazer e não .. por pertencer ao meu grupo disciplinar, isto é um exemplo, ou avaliar eventualmente outros coordenadores. Isto foi o meu caso também. Em todo caso, volto a dizer , voltando à questão concreta, penso que no momento houve uma partilha, partilha... as pessoas comecem a pensar como devem trabalhar , como é que se devem organizar e , essa maneira de pensar , penso que sim. Não significa que os professores já não fizessem isso. Agora, obrigatoriamente tiveram de mostrar de uma forma formal. Agora, o que é que se exigiu para mostrar, depende. Volto a disser, os que tiveram as aulas assistidas, obrigatoriamente tiveram de ter um conjunto de trabalho, tiveram de produzir um conjunto de documentos que foram visíveis. E os professores foram avaliados praticamente naqueles dois tempos, em que foi feito. Os outros foram todos avaliados, em rigor. Não se tratou meramente do relator mas tratou-se numa atividade. Quando a avaliação é feita pelo coordenador é mais fácil porque já tem um feedback , quando foram definidos relatores que não são do departamento, estes tiveram maior dificuldade. E isto de fato aconteceu. O impacto em si, depende como as coisas correram no departamento. No meu departamento isto foi pacífico, noutros, seguramente não deve ter sido. Sobretudo o entendimento global, do que é que se exige. Houve uma preocupação na escola de pedir o mesmo. O grau de exigência em termos de ... solicitado, evidências, foi o nome muito utilizado num dos modelos. As evidências que não fossem para além do que não fosse exigível. Em rigor o que é que isto trouxe de positivo ..., talvez algum trabalho colaborativo e as pessoas pensarem como se devem organizar. Não creio que por si só tenha resultado muito. | meu processo. Mas, como eu estava, como o meu colega era de outra área e de outro âmbito, o que ele fez foi .. não podendo ser exato, talvez avaliar por cima. É aquilo que nós fazemos com os alunos. Um impacto não é uma coisa que vá contribuir para eu aumentar, para atualizar-me, para eu aumentar a minha capacidade de resposta no trabalho. Portanto não foi muito, não foi muito para a minha autoestima, não foi muito. ... o que eu posso disser! . Agora em relação aos meus colegas, penso que as pessoas evitam falar sobre o assunto, é uma coisa relativamente recente e o feedback que eu tenho ... sei lá é uma coisa assim, como ... neutra | Eu tenho recorrido a algumas ações de esclarecimento de rotinas, onde não sinto muito entusiasmo por parte daqueles que são os coordenadores, os avaliadores, muito menos os professores. Ainda que, já se tenha feito a transmissão da informação, por escrito, por email e oralmente. Continua a haver uma omissão de conhecimento de todos os procedimentos que devem ser feitos a nível da avaliação. Há de certo modo, uma situação onde não se vê grande benefício do que é que estamos a fazer. Primeiro, devíamos ter tido a compensação de tudo o que nos foi prometido em termos de progressão na carreira, em termos de benefício, de uma excelência ou de muito bom, no encurtamento da permanência no escalão, nada disso está a acontecer. E temos a certeza que não vai acontecer nos tempos mais próximos. Isso também desmotiva os professores, que acabam por fazer o seu trabalho mais centrado nas suas atividades. E consideram, que a avaliação é realizar um relatório de auto avaliação e se tem aulas assistidas é por obrigação. |
| SC.2(D) – Docentes avaliadores (P7 - Qual o contributo da avaliação tem tido para a formação e desenvolvimento profissional dos avaliadores; P8 - Quais os aspetos mais gratificantes nas funções de avaliador) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| P7= Nenhum, como acabei de dizer. P8= É alguma partilha de experiências com colegas que se revelaram mais abertos e mais recetivos á dimensão da formação da avaliação, isso foi enriquecedor com dois ou três colegas, foi enriquecedor. | P7= O único ponto positivo, que eu julgo que esta avaliação tem tido. E é mesmo o único, eu não consigo descobrir outro. É que o professor, com todos os defeitos que estes modelos de avaliação tem. Julgo que o professor em que ... prepare as suas aulas assistidas, prepare unicamente essas aulas ao longo de todo o ano. Não estou a dizer que isso acontece, mas não estou de maneira nenhuma a dizer que isso não acontece. Estou a dizer que o professor ao preparar essas duas ou três aulas assistidas, o | P7= Poderá ter um contributo enorme para se mudar de estratégias, não sei se será exequível. Poderá ser um ponto de partidas para as pessoas mudarem de estratégia. Mas será muito complicado, mesmo. Por exemplo na coordenação do grupo. O nosso grupo disciplinar não é fácil a coordenação, porque cada um dá as suas disciplinas, cada um é autónomo naquilo que faz. Pedir ao nosso grupo disciplinar que coloque os testes numa pasta, é milagre. Não sei, não faço a mínima ideia. Mas de qualquer maneira, acho que | P7= Isto está de acordo com aquilo que eu disse atrás. Pensar a avaliação é sempre uma melhoria. Por isso é que eu acho que a avaliação deve existir. A avaliação leva-nos a pensar como é que nos organizamos, prestar contas daquilo que se faz. Não é meramente aquilo que se exige no final do período, no final do ano, para colocar no dossier do grupo. De fato permitiu que as pessoas de uma maneira mais cuidadosa organizassem-se e mostrassem-se. Agora, isto deve ser feito..., volto a disser, de uma maneira pedagógica com hábitos implementados a nível do departamento. O que volto a disser, levou as pessoas a | P7=A formação é uma coisa que tem sido exigida ao longo dos últimos anos e continua a ser. Penso que deveria ser feita no âmbito da área da competência da formação pedagógica e científica dos professores. Nem sempre acontece, essa formação coerentemente com a área dos professores. E neste momento a exigência da formação não tem qualquer contributo prático, porque nós temos a carreira congelada desde 2003. A meu ver pode contribuir para, de algum modo, se nós | P7= Tem algum contributo. Acho que sim, traz contributo pelo menos a alguns que anteriormente estariam um pouco mais á margem de tudo isto, neste momento têm alguma preocupação. Mas é um pouco na linha do que eu dizia. Numa primeira fase, apesar de toda a contestação, de toda a reação contra o processo de avaliação. Eu senti nas pessoas que estavam envolvidas, mais envolvidas na avaliação e nos avaliados uma preocupação em conhecer, em fazer, em mostrar e alterar algumas práticas. O bom trabalho que os professores têm, muitas vezes não foi devidamente |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | <p><i>professor vai ter necessariamente que fazer uma autorreflexão sobre o que está a fazer, a maneira como está a fazer. E isso, de alguma maneira, julgo que, por mais seja o processo, isso vai refletir no futuro, nas aulas futuras do professor. Portanto essa autorreflexão vai ter sempre, julgo consequências positivas. Julgo que é uma maneira muito pobrezinha de pôr os professores a fazer autorreflexão. Julgo que tem esse ponto positivo.</i></p> <p>P8= Nas funções de avaliador não trouxeram qualquer ponto mais gratificante. Não. Limitei-me a seguir um processo 100% burocrático em que os avaliados foram cumprindo pegando naquelas resmas de pontos que estavam definidos. Nem sempre fáceis de interpretar, nem sempre fáceis de concretizar. Que senti seriamente que estava a colaborar com um processo que estava a desviar a atenção do (s) avaliado (s) das aulas. E no fundo, eu estava a colaborar numa feira de vaidades. Porque não passa disso.</p> | <p><i>sim, as pessoas fizeram sempre um ponto de paragem e observaram. Ou seja fizeram uma análise, daquilo que andavam a fazer.</i></p> <p>P8= Não foi nada gratificante. Nada gratificante mesmo.</p> | <p><i>pensar como devem colaborar e como devem-se organizar e como devem partilhar os temas que estão a dar. Esse contributo trouxe, mas não vejo que tenha sido, por si só, mais-valia. Se um departamento já funciona bem, já fazia isto.</i></p> <p>P8= A partilha, aquilo que vi. É engraçado avaliar os outros e perceber que á pessoas a fazer um trabalho absolutamente excecional, nalguns casos, isso foi muito visível em aulas que assisti, em momentos completamente diferentes. Pessoas que são profissionais ... É de fato dois momentos. Fiquei muito agradado com aquilo que vi como é que as pessoas trabalham. E isto prendesse também com o que está atrás. Que é um aspeto positivo. De fato permitiu-nos perceber o que de bom se faz numa escola. E eu não detetei em nenhum dos meus colegas lacunas dignas de registo. Vi como as pessoas trabalham, se organizam de fato foi mais visível. Isso foi um aspeto positivo. Embora no meu departamento já era normal as pessoas circularem na sala dos colegas para ir buscar por vezes material nos armários existentes na sala. Estivemos sempre em contato e vimos sempre as aulas dos nossos colegas. Já temos um conhecimento geral do trabalho ou não realizado pelos colegas do grupo.</p> | <p><i>conseguirmos formação de acordo com as nossas necessidades. Se não conseguirmos formação de acordo com as nossas necessidades, não serve para nada. E ela é feita porque os professores têm estado a responder de acordo com as exigências que constam na legislação.</i></p> <p>P8= Os mais gratificantes para mim são: ... por exemplo poder estar atenta ao trabalho dos meus colegas avaliados e poder seguir de perto e se possível trabalhar no terreno com eles, quer a nível de preparação de unidades didáticas quer a nível de recolha de recursos, quer a nível de partilha. De assuntos que não são do domínio mais linear e quer a nível das competências científicas É uma questão de partilha.</p> | <p><i>valorizado e portante desmotivou-se um bocadinho esta classe profissional e principalmente os meus colegas de departamento, onde tive um contato mais direto. Para quê estar a esforçar-me tanto, para que é que eu vou ser observado. Portanto, toda esta partilha de experiencias que a própria observação de aulas nos podia trazer e enriquecer para todos professores, perdeu-se. Este ano, o número de pessoas que estamos a observar na nossa escola resume-se a dois num universo de 145 professores.</i></p> <p>P8= Eu orientei estágios durante muitos anos e achei muito, muito positivo o trabalho que fiz em colaboração com as universidades. Quando comecei estes modelos de avaliação gostei, trabalhei e tive muito trabalho na desmontagem, na legislação, no trabalho com os professores, se calhar muita resistência, mas tive alguma esperança. Também muitas dúvidas, mas gostei do trabalho e gostava do trabalho. Neste momento sinto-me pouco motivado, porque o interesse de todo o processo de avaliação por parte dos colegas, ... caiu, não sinto grande resposta nas propostas que se colocam por parte dos avaliadores. Sinto que há uma desmotivação, desinteresse muito grande nas pessoas com o processo de avaliação. Portanto, tendo em conta que o avaliador às vezes, ..., penso que até involuntário ou involuntariamente tenham retraído em avançar mais, porque não há resposta de interesse em colaborar, nem avança. Ainda hoje iria ter uma reunião com uma pessoa que vou avaliar que já desmarcou esta reunião por três vezes e hoje volta a pedir para desmarcar e eu disse para se concretizar a reunião na quarta-feira, mas não vem, acabou-se... Quer disser o limite do prazo acabou. Portanto, acho que não devemos também estar nesta..., de ainda não fiz, ainda não pensei, ainda ..., há muitos momentos em que temos de trabalhar em conjunto. Ela tem que me dar conhecimento de determinado trabalho que realizou, eu tenho de que dar algumas perspetivas do que é o meu conhecimento sobre o seu trabalho e isto tem que ser um trabalho combinado pelas duas partes, mas também temos que sentir que há empenho, de todos. Neste momento não está a ser nada gratificante para mim este trabalho. No próximo ano, se possível não me interessa continuar este trabalho. Na primeira fase foi um desafio, mas agora com este modelo atual não é nada gratificante. Nunca foi uma compensação monetária nem de redução horária e neste momento quem está envolvido na avaliação perde bastantes horas. Eu estou no sistema e o processo anterior levou-nos semanas de trabalho, na autoavaliação, no preenchimento de grelhas, na coordenação com todos os avaliadores e é um trabalho em que não é atribuído nenhum crédito horário aos professores. As horas saem desta equipa que está a trabalhar e não temos qualquer compensação para isso, nem horas, nem ordenado. No primeiro modelo ainda dava algumas horas de redução da componente não letiva aos avaliadores, agora é zero. É um trabalho que está dentro das nossas funções ... muito bem, mas ... é mais uma sobrecarga para um professor que continua a preparar aulas e a acompanhar as turmas e tudo o resto.</p> |
|--|--|---|--|---|---|

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | | | | | |
| Categoria III | | | C. 3 – Formação específica para as funções de avaliador | | |
| SC.3(E)- Tipo de formação (P12 – Teve formação específica para exercer as funções de avaliador P13 – Que tipo de formação.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| P12=Continuo a considerar que a experiência é uma ... , a experiência de muitos anos de ensino é uma mais valia. Sobre tudo pela forma como se lida com a indisciplina hoje nas escolas e a forma como se produzem estratégias diversificadas para chegar até aos alunos e aos contextos em que vivemos hoje. Embora, não diga que não seja necessário uma formação de base sobretudo para que a interpretação depois dos documentos e da própria avaliação se torne mais clara e mais objetiva. Penso que essa dimensão faz falta. Também alguma formação académica, sem dúvida. Mas penso que também o testemunho que tem vindo por parte das cúpulas, relativamente aos avaliadores, há testemunhos de incoerência tremendamente negativos. Não tive formação específica para exercer a função atribuída. <i>P13= Não tive</i> | P12=Não tive formação <i>P13= ----</i> | P12=Não, não tive. Não tivemos nada de nada. <i>P13= ---</i> | P12=Absolutamente nenhuma. É tão simples quanto isto, eu nunca fui supervisor pedagógico, fui coordenador de departamento. Portanto fui atirado aos leões para uma coisa destas. Que supostamente, volto a disser, que no meu caso reconheceram-me pelo historial/trabalho na escola. Estou aqui á vinte e quatro anos. Reconhecem pelas várias posições que ocupei. Agora nunca supervisionei, nunca passei isto. E acho que.. .Volto a disser, esta é uma lacuna. Porque objetivamente se é pedido a professores que avaliem outros. Portanto essas pessoas deveriam ter formação. É da responsabilidade do ministério, que nunca a fez. Essa foi uma das desvantagens do sistema. P13= ----- | P12=Não tive nenhuma formação para exercer a função de avaliador. <i>P13=----</i> | P12=Formação específica, não fiz propriamente nenhum curso, nem mestrado, nem nenhum no desenvolvimento dessa área. Trabalhei, portanto como orientador de estágio, nove ou oito anos como orientador de estágio, portanto estive ligado a este processo,... Primeiro fiz aquela história de orientador da profissionalização, ligado á profissionalização, ligado aquele modelos antigos, com duração de dois anos. Depois estive oito anos ligado com a universidade nova e ai tive muita formação. Todos os anos tivemos um curso longo de alguns dias de formação. E tínhamos pequenas formações. A faculdade tinha uma preocupação enorme em dar formação aos professores que estavam a trabalhar em equipa com ela. Eu fiz por minha iniciativa alguns cursos ligados com a questão: da supervisão, da avaliação, da observação de aulas, com práticas letivas, não especificamente, prende-se mais com tudo relacionado com a avaliação. Mas dentro desta área fiz bastantes cursos alguns anos atrás. Depois estive um período em que estive ligado a isto. Estive ainda um ano em que fui convidado para trabalhar na faculdade como responsável pela observação de professores que estão na faculdade e que vinham às escolas para fazerem a supervisão de orientadores que estavam na escola. E depois interrompi este processo de formação de avaliador, talvez para ai há uns oito anos. E comecei então com este modelo atual que foi este processo de avaliação. <i>P13=Acho que tenho falhas neste momento e necessitava de formação. Pôr exemplo, o centro quando lançou a lista eu estava como avaliador externo. Muitos colegas pediram para serem excluídos, eu disse: Eu até quero se prometerem formação adequada. Eu quero aproveitar essa formação. Mas acabei por ter pena, por ter saído, porque não havia, ...a colega não iria ser avaliada. Mas também esperava que fosse outro tipo de formação. Porque a formação que os colegas tiveram foi uma secção em que estavam todos juntos e apenas poucas horas e sem muito conteúdo... enfim.</i> |
| SC.3 (F) – Relevância da formação (P14 – Quais os aspetos mais positivos e mais negativos dessa formação.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| P14= Nomeadamente na questão das planificações, considero que é importante. E sobretudo, também os professores serem formados relativamente a estratégias diversificadas. Os documentos de avaliação são documentos muito fechados, eu considero-os muito fechados. E portanto não permite atuações diversificadas. Acho que essa é uma dimensão que falhou muito, muito mesmo. Eu considero que os grupos disciplinares dentro das escolas, por onde passei são grupos muito fechados e de costas voltadas um para os outros. Acho que esta não é a escola do mundo atual, não deveria ser esta a escola do mundo atual. Acho que cada vez mais a própria ciência aponta para uma atitude de interdisciplinaridade. E isso não se faz hoje nas escolas. Fala-se dela, mas na prática ela não existe. E portanto considero que é esse o elemento que para mim mais condiciona a própria avaliação. | P14=----- | P14= ----- | P14=----- | P14=----- | P14 = Eu acho que foram todos positivos, uns mais enriquecedores outros menos, mas todos trazem qualquer coisa. Como disse essa formação foi feita num processo já há alguns bons anos atras -10 a 15 anos. Foi a parte em que eu estive, mas ultimamente não tenho tido muita formação nesta área. E há muita coisa que surgiu nova, muita formação, que com certeza que estou em falha e como um elemento ligado á avaliação não tenho tido oportunidade de fazer nenhuma formação. Mas não me foi oferecido nada, pelo menos como oferta. |
| Categoria IV | | | C. 4 – Dificuldades no exercício das funções de avaliador. | | |
| SC.4(G) – Principais dificuldades (P9 - Quais as dificuldades sentidas no desempenho das funções de avaliador; P10 - Nas dimensões a avaliar onde sentiu mais dificuldades.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| P9= A principal dificuldade foi de relacionamento com os outros. O meu caso específico, provavelmente também dei-me pela primeira vez, confrontei-me com pessoas que se achavam sempre acima dos próprios avaliadores. Com uma atitude de arrogância de prepotência que eu não estava à espera de encontrar nas pessoas. | P9= As maiores dificuldades são de que eu fui avaliador em consciência, de que não sou avaliador de professores, mas sim professor e avaliador de alunos. E é para isso que eu estou preparado É essa a minha formação. Não tive a mínima formação para ser avaliador, não tive sequer indicações para me orientar no meu papel de avaliador. De repente, (como tem acontecido no ensino ao longo de todos os anos), de repente ...tu agora és avaliador. Ponto final. Julgo que isto é gravíssimo, pode ser, eu julgo não ter | P9= Quase coloquei as mãos na cabeça quando fui informada que tinha de ir avaliar uma aula de um colega de educação física. Às áreas de avaliação foram todas, não é. Já disse, menos os conteúdos científicos que não são avaliados, portanto, parti do princípio que estava tudo bem. É que normalmente as pessoas nos conteúdos científicos só quem não faz é porque não quer porque é só | P9= Objetivamente, eu não as senti, porque me foi reconhecido o lugar. Portanto reconheceram-me como a pessoa capaz para fazer isto. A aplicação dos objetivos dos instrumentos, com toda a sua ambiguidade, houve muito consenso como deveria ser interpretado não á letra, mas ao espírito. Porque se fosse á letra, seria muito complicado para toda a gente. Eu julgo que houve reuniões. Nós tivemos reuniões prévias para saber como se é que se entendia aquilo. Isso também permitiu pensar da mesma maneira. Agora é um modelo que não é nada fácil, não eram fáceis aqueles domínios, não eram fáceis...., O que é que o professor pode fazer para superar isto. Isto não lembra na cabeça de ninguém. Depende dos níveis que a pessoa dá, | P9= São toda a excessiva carga burocrática, todas as grelhas que tiveram que ser feitas, quer na observação de aulas quer ao longo de outros trabalhos e que juntamente com toda a sobrecarga de trabalho burocrático, a meu ver excedeu em muito aquilo que nós conseguimos fazer. Obriga a muitas horas de trabalho extra e obriga a um contínuo.. Acréscimo em termos das nossas atividades e em termos do que | P9= Eu não senti grandes dificuldades, quer disser. Quando se está a trabalhar com gosto mesmo que haja resistência, mesmo que haja ... eu acho que se houver um bom senso, se falarmos e nós estávamos aqui para avaliar as coisas, nem com stress, nem com aspetos de determinar grandes penalizações a alguém. Mas no sentido de mostrar e orientar o caminho que pode-se ser mais benéfico, para quem está a dar aulas e que tem estado a fazer um trabalho dentro da escola, gostei e não senti grandes mudanças, especto negativo, sinto que neste momento não estou talvez tão entusiasmado, do mesmo modo como estive |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| <p><i>P10= Sobretudo tive mais dificuldades na dimensão Ética, porque uma coisa é aquilo que está no papel, outra coisa é a prática, a prática dos professores não está de acordo com as suas propostas formais e os seus objetivos.</i></p> | <p>lesado os meus avaliados, mas tenho a certeza que, não será difícil num processo organizado desta maneira os avaliados saírem prejudicados. P10= No meu caso particular, houve aqui uma situação, neste processo de avaliação que é no mínimo caricato. Em que eu, enquanto professor e coordenador do departamento de expressões, sou efetivamente professor do grupo das artes. O que acontece é que eu fui avaliar aulas de educação física e professores de educação física. Estas são daquelas incongruências deste processo. É claro que, se eu já não me sentia preparado para ... porque não são essas as minhas funções ,não é essa a minha profissão ,não é esse o meu trabalho. Se eu já não me sentia preparado para avaliar aulas da minha área profissional, professores da minha área profissional. Eu senti-me completamente um amador a avaliar professores de educação física. A componente científica não foi avaliada, por pertencer-mos a grupos disciplinares diferentes. Mas todas estas circunstâncias revestiram este processo de avaliação, este processo em que eu fui avaliador de uma capa de amadorismo, que só serve para descredibilizar todo este processo. Porque mesmo eu a avaliar as pessoas da minha área profissional, ainda era um amador, a avaliar pessoas de outro grupo é pouco mais do que brincar às escolas e às avaliações. O que é gravíssimo.</p> | <p>estudar. Depois o resto, foi ou não seguida a planificação, ou que também não é totalmente importante, porque pode haver entraves á planificação e isso também tem que ser gerido. Portanto, também não é assim importante, seguir a planificação da aula e foi o controlo do espaço da aula e o diálogo/troca de informação entre professores e alunos.</p> <p><i>P10= A participação na escola e na comunidade é fácil de avaliar. Eu acho que será sempre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É a situação em que nós vamos.... Imagine que vamos a uma aula e que corre mal ou que este ano o professor tem uma turma horrorosa ou daquelas turmas horrorosas que boicotam o trabalho. É sempre muito difícil avaliar a carreira de um professor num ano em que as coisas podem correr muito bem, para um que não faz nada, ou muito mal para outro que se esforça. Não é .</i></p> | <p>depende das turmas que os professores tiveram, dependem de ambientes que o professor encontrar, depende se o professor vai encontrar um professor com cinco alunos não é a mesma coisa que encontrar um professor com trinta alunos. Essas são as dificuldades que o professor tem de perceber que o contexto não é exatamente igual a todos. Assisti a aulas completamente diferentes. E portanto, tive de me adaptar á realidade. Possivelmente o modelo não se aplicava aos cursos da noite e ao C.N.O. Não se aplicava os modelos e os professores tiveram de ser avaliados. Portanto aquilo não era um ambiente de aula. E portanto isso era uma dificuldade em absoluto. O modelo não prevê a aplicação em determinadas circunstâncias. E na verdade todos tiveram de ser avaliados. Isso são dificuldades. Os próprios instrumentos em si criaram as dificuldades. O modelo a grelha imposta, em si ele foi um motor de dificuldade.</p> <p><i>P10= Dificuldade, foi logo a dimensão da ética. A ética não faz qualquer tipo de sentido. E depois aparece de uma forma transversal. Portanto como se avalia a ética. Muito menos como ela foi posta. Essa para mim cai. Cai claramente. Sendo mais confortável a componente científico-pedagógica. As próprias ações de formação é complicado desenvolverem essa dimensão. Para já a formação, os cursos de formação, não é gratuita, começa logo, quando nós temos um contratado que já tem uma grelha salarial inferior. E é suposto que a pessoa pague a sua formação, todos anos. E a formação estava disponível....., E a lei de igualdade perante vários departamentos. Não creio que seja. Creio que a parte científico-pedagógico foi a mais fácil, o que nós já fazíamos. Agora a ética, as ações de formação, sobretudo o que é que a pessoa está a fazer com a ação de formação, isto só há certezas no futuro. Trata-se de intenções, o professor descreve e diz que tem imensas intenções, mas na verdade quando nós estamos a avaliar o professor que tem uma ação de formação temos de avaliar numa perspetiva de futuro. Isto não faz sentido nenhum.</i></p> | <p>nós recebemos quanto a renumeração. P10= Eu não senti grandes dificuldades em qualquer uma das dimensões. Porque a pessoa que eu tive que avaliar correspondeu largamente e até ultrapassou as expectativas. E sendo uma pessoa muita empenhada e muito envolvida na escola não tive qualquer dificuldade. No entanto, pareceu-me que a entrega dos documentos, os prazos que tínhamos, o limite de tempo que nos foi imposto. Era sempre e contribui-o para ser uma sobrecarga relativamente á resposta no final de ano e que se prende com o terceiro período, com toda a excessiva carga de trabalho que nós sabemos.</p> | <p>anteriormente. Mas..., gosto...,Não, recuso-me a voltar a trabalhar como orientador de estágio. Mas, embora os modelos neste momento de formação inicial sejam diferentes daqueles em que eu trabalhei, mas se calhar é uma hipótese que está em aberto e que eventualmente irei novamente orientar pessoas que estão muito mais interessadas em recolher informação, em trocar experiencias, em vir ás minhas aulas, em criticar, em observar coisas, que eu não sei observar, em produzir documentos que podem ter uma novidade, uma originalidade, que eu não estava a ter. E isso, não estou a receber neste modelo de avaliação. Seria aquilo, que eventualmente se pretendia que era a troca de experiencias e as pessoas não conseguem..., não conseguem. Inicialmente eu achei que iria dar, mas temos de ter em conta o congelamento de toda a carreira, a diminuição de vencimentos, a subcarga horária, todo um conjunto de situações que começaram a colocar os professores numa incapacidade de terem tempo disponível para se reunirem, trocarem essas experiencias para além daquilo que já era obrigatório e que já é muita coisa. Não estou a fazer uma crítica aos professores. Acho que o sistema em si é que criou um modelo de avaliação que é necessário, mas não respondeu aquilo que dizia que seria as compensações deste modelo. Este modelo serviria também para os melhores, para aqueles mais esforçados e não temos ao longo destes anos, qualquer resposta nesse sentido. Até pelo contrário, fomos todos penalizados. P10= São dimensões que muitas vezes, por exemplo um professor contratado cai aqui no primeiro ano e ao fim de sete meses estamos aqui a fazer uma avaliação, por vezes nem conhecemos muito bem o colega. Outros colegas que com quem convivemos há quatro cinco, seis anos já temos alguma ideia do seu trabalho em virtude de muitas vezes circularmos nas salas de uns e dos outros. A avaliação, eu sei que têm determinados prazos para os quais estamos a fazer a sua referência, mas são coisas que muitas vezes o orientador, o professor que está a avaliar não pode andar atrás, sempre das pessoas, a conhecer o seu trabalho e todo o seu desempenho e há coisas que nos escapam. E que se calhar são muito importantes, são muito importantes... , Não é?.. Eu sinto mais dificuldades nesta dimensão, na participação da escola e relação com a comunidade. Uma coisa é receber o relatório. Eu fiz isto, fiz aquela atividade, e a avaliação da pessoa está feita. Normalmente com maior empenho, com maior qualidade com maior ... fiz tantas visitas de estudo, fui aqui e acolá e correu excelentemente. E eu tenho que aceitar, ... mas eu não estive lá. E na maior parte das vezes, eu não vi essas exposições e essas visitas de estudo. Posso ver. Mas se calhar, não tenho a mesma observação da colega, também não tenho muitas vezes a capacidade de avaliar esse parâmetro. Pois, não tenho formação nesta área. Mas estou seguro no que é observação de aulas, estou seguro nas planificações, estou seguro no processo de avaliação, etc. e esse aí pelo menos quando os vejo posso criticar e diferenciar. Aqui é o relato que muitas das vezes o professor me conta e eu aceito,... não estando presente em todas as atividades envolvendo a comunidade e com a sua partilha com o meio. É mais difícil disser que estou seguro na</p> |
|--|--|---|---|---|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | | | | | classificação que vou dar. <i>Na dimensão da formação esta é avaliada através de um documento ou um conjunto de documentos a confirmar a realização da formação sem por vezes verificarmos a sua aplicação e utilização no dia-a-dia.</i> |
| SC.4 (H) – Estratégias de superação (P11 - Como tentou ultrapassar as dificuldades sentidas.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| Através de reuniões sistemáticas em que fui tentando fundamentar o mais que pude. Os meus níveis de avaliação relativamente aos colegas que tinha pela frente. Mas a relutância manteve-se até ao fim, infelizmente. | Da maneira que tenho, tentado e ultrapassar todas as dificuldades ao longo da minha carreira no ensino. Em que o ensino tem esta particularidade que é: nós temos uma formação em determinada área, somos professores, fazemos um estágio que nos confere a capacidade de ensinar, transmitir conhecimento, mas depois temos de fazer na escola ou fora dela, todo o trabalho que aparece, quer estejamos preparados para ele ou não. Este pelo menos é só mais um desses trabalhos, com a grande agravante de estarmos a assumir este papel que temos de assumir, não hã como dizer que não. Podemos estar a prejudicar e condicionar seriamente a vida e o futuro profissional das pessoas que estamos a avaliar. | Estando sempre atualizada em relação á legislação e solicitando sempre quando foi oportuna ajuda dos meus colegas na mesma situação. | Isto sobretudo com a partilha com outros professores avaliadores, concretamente. Objetivamente, procuramos instalar um ambiente, antes de mais nada de tranquilidade e de paz. E transmitir segurança às pessoas que vão ser avaliadas. Quer dizer. Não senti nenhum receio como ... agora vou ver uma aula tua e estamos em estágio numa fase inicial de conquista de lugar de quadro. Não se trata nada disto. Trata-se de pessoas, uns que eu avaliei tem mais anos de serviço do que eu. Portanto nós temos de perceber que á modelos diferentes, métodos diferentes, que resultam, enfim modelos completamente diferentes, como se pode dar uma aula e que resultam. | Eu tentei. Primeiro organizei todo o material disponibilizado | Essencialmente falando com alguns colegas, tirando dúvidas quer a nível da minha avaliação, sobre quem tive que avaliar. Foi essencialmente através do diálogo. Houve discussões e houve discordâncias. Mas nessas discordâncias normalmente resultou um consenso. Portanto, houve coisas que eu não aceitei e outras em que eu reconsidereei, pois não teria sido suficientemente justo ou não tinha ponderado a classificação uma vez mais. Mas pronto. Não tivemos nenhuma reclamação, mas, isto mais a nível da minha avaliação. Relativamente ao grupo escola, procurei sempre ter contacto com todos os outros avaliadores e tentar aferir o mais possível critérios. O resultado, ai não foi unânime, foi um dos aspetos difíceis de concretizar. Eu acho que, todos nós deveríamos ter formação. Há pessoas que estão, como formadores que são ótimos profissionais, mas não têm formação, não têm uma experiencia acumulada de formação, que num processo destes criou desigualdades muito grandes quando se atribui classificações finais, isso sem dúvida. Sabemos, mas é muito difícil disser que tu estás a fazer, .. um erro aqui ou estás a subvalorizar ou estás a encontrar aspetos negativos , ... embora se faça por vezes referência, muitas vezes somos francos e diretos. As referências das pessoas não são iguais, uns para os outros. Aquilo que eu observo e que vejo das competências de uma professora são X, mas eu sou eu e um colega ao lado já vê de outra forma, e pode dar uma classificação que pode ir de um bom para um muito bom ou do muito bom para o excelente. Coisas idênticas, mesmo que avaliado por duas pessoas diferentes tem resultados diferentes. Este é um dos grandes problemas. Este problema, ainda que seja feita uma continuação do processo e aproximação através de vários erros que todos nós vamos depois aproximando, acho que sim, talvez seja mais fiel a avaliação. |
| Categoria V | | | C. 5 – Necessidades de formação | | |
| SC.5(I) – Áreas prioritárias de formação. (P15 – Quais as suas principais necessidades de formação para o exercício das funções de avaliador no futuro) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| <i>Eu gostaria de ter uma formação mais concreta sobre observação de aulas uma vez que mais ano menos ano, talvez o próximo ano, com certeza poderei ser confrontado por uma situação destas como avaliador externo. E a área em que eu neste momento me sinto mais á vontade aqui na minha escola, mas perante, umas posturas que é colocarem-me numa outra escola, que não conheça o colega em que eu vou observar a aula. Como é que eu posso tirar o maior</i> | À partida o processo começa logo por ai, começa logo a ter alguma ..., alguma incongruência, porque eu sou obrigado a fazer uma coisa que ninguém, se eu estou ou tenho perfil. Simplesmente definem-se uma série de parâmetros para atribuir as funções de avaliador e quem se encaixar naqueles parâmetros é avaliador. Logo isso á partida vai criar uma situação idêntica àquelas em que se tiver boa nota a matemática, vai ser médico, e depois temos os médicos que toda a gente sabe. Eu julgo, que já que vamos ser avaliadores, tem que haver uma formação adequada. Que eu não sei qual é, nem me compete saber. E mais importante ainda o processo de avaliação tem que ser adequado, não é só os avaliadores terem boa formação para | Para já que o ministério defina o que quer avaliar, pois neste momento nem o própria tutela sabe o que quer avaliar. Está a maior das barafundas. E portanto, neste momento com os cortes todos que estão a realizar, neste momento a avaliação é assim uma coisa que não tem sentido. Está completamente esvaziada. As pessoas sentem-se injustiçadas pelo que está a acontecer que é, fora da avaliação. A sua carreira está mais dependente de coisas do exterior, do | As necessidades de formação a este nível. Para já é importante ter uma ideia geral do que se pretende de um avaliador e não é de escola a escola que cada um descubra as suas capacidades, é baseado no bom senso de cada um. Isto não é baseado no bom senso. Objetivamente o ministério tem de ter responsabilidade, para já. Se a pessoa tem perfil para avaliador, ponto um. Eu duvido que muita gente não tenha este perfil. A pessoa pode ter um perfil para ser um excelente professor, mas não ter perfil para ser avaliador. Aliás inclusive, quer dizer, a posição em que a pessoa se coloca e em que | É assim, eu penso sempre em termos de formação a curto, médio prazo relacionado com a minha atividade. Eu sou professora de artes visuais. Comecei no ensino em 1978 -79 onde nem sequer havia computadores, com tudo á mão e no papel. As coisas têm evoluído muito, e eu tenho procurado atualizar nomeadamente ao nível das novas tecnologias não tanto quanto queria. Por exemplo, existe muitos cursos relacionados com a temática de artes visuais que eu gostaria imenso de fazer e de aprender. Como avaliadora, eu não procuro muito essa formação porque não está muito nos meus | Provavelmente existe imensas coisas. São todas aquelas falhas que eu encontro e que estão relacionadas hoje com algumas metodologias novas dentro da sala de aula, novas estratégias. A própria questão de problemas disciplinares, com certeza toda investigação que se tem feito nos últimos anos. Conheço muito superficialmente, por relatos, por conversas que temos, mas não temos tido formação nessa área. O meu maior enriquecimento é a minha prática. A minha prática acumulada á trinta e tal anos de serviço e de experiencias que tive com outros colegas e que nos dá alguma preparação, |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| <i>registo, partido da informação dada, com segurança, com dois tempos de observação, não é fácil. Então deve haver técnicas, deve haver, Esse é um aspeto que eu acho que é importante. Outro, uma maior coordenações das atividades que todos nós possamos desenvolver. E não haver um individualismo, que seja as grelhas, a partilha, tem que haver, para a nível disciplinar perante uma área de formação cada um não pode estar a fazer um modelo seu e próprio de atuação. Parece que alguns grupos disciplinares estão a fazer. Nem a coordenação entre grelhas de observação, daquilo que vão exigir foi discutido. Portanto acho que essa formação tem que ser feita. Tem que as coisas terem um nível de exigência semelhante.</i> | avaliarem. O processo de avaliação tem que ser adequado. E eu também não sei qual é esse processo de avaliação adequado, nem sei nem tenho que saber. Porque eu sou professor. Temos milhares de funcionários no nosso ministério. Temos funcionários que começam no ministro até ao funcionário da secretária. Essa gente está a ser muito bem paga, é a eles que compete decidir um processo de avaliação, método de avaliação eficaz. Se calhar nem tem de o inventar. Eu não conheço métodos de avaliação dos países nossos vizinhos da europa. Mas de certeza que á métodos que funcionam. Portanto, parem de brincar, parem de brincar às avaliações, parem de brincar com a vida das pessoas, que é uma coisa muito séria. E façam um processo de avaliação eficaz. | que aquilo que as pessoas podem controlar na sua vida. Estamos a viver momentos muito complicados. | patamar se põe. Para já entre pares é muito complicado. A viver na mesma escola isso é um benefício que este ministro trouxe ao modelo, em que o avaliar é um avaliador externo. Que não esteja na escola. Agora o professor tem de ter formação. O que vai observar, como se deve observar, o contexto, todos esses ensinamentos, uma formação específica, o que é para avaliar. Volto a dizer, nós estamos a avaliar os colegas pela nossa experiencia e pelo nosso saber. Portanto isto é sempre complicado. | horizontes. Eu gostaria mais de me cingir ao meu trabalho como artista plástica. Como tenho um atelier, onde eu possa investigar os temas relacionados com as aulas que eu tenho de lecionar. Mas se, eu tivesse de fazer formação seria mais ao nível da componente científica ou pedagógica no âmbito dos professores de artes visuais. Isso só, não tenho nada, ... ambição de cargos administrativos de cargos que tenham a ver com tratamento de dados, com questões burocráticas, com números. Não ambiciono nada de cursos nessa área. | algum enriquecimento e algum amadurecimento e alguma tranquilidade para resolver os problemas. Mas provavelmente se eu tivesse uma formação mais técnica mais consistente e segura seria melhor. Poderíamos eventualmente aproveitar estas duas variantes, estas duas valências. Para poder transmitir com maior segurança, alguns ensinamentos aos mais novos. Ou mesmo a outros colegas com a nossa situação em termos profissionais, mas que podem ter outro género de problemas. Já tive que ir como coordenador não no processo de avaliação, com responsabilidade de coordenador a várias aulas de colegas, que quase com a minha idade, tinham problemas gravíssimo com os seus alunos. Porque há turmas complicadas e com as quais por vezes, nós incompatibilizamos totalmente e outras vezes porque temos metodologias que não se adaptam aquele tipo de alunos. Toda a formação é necessária. Disseer que numa área estou mais carente do que outra. Se calhar em todas as áreas há aspetos que eu precisaria de enriquecimento e de conhecimento. Não sei de longe nem de perto, não sei nem me sinto seguro sobre tudo, não é...., Existe alguma coisa em que me sinto á vontade, mas não sou expert em avaliação, nem tenho nada de lições, para poder ensinar coisas novas a alguém. É a minha experiencia meramente. Gostaria muito, muito poder frequentar se houvesse oferta e de aproveitar novas formações que surjam. Se calhar para algumas delas poderia não me encaixar tão bem. Mas serviria para eu refletir e pensar se ... eventualmente não teria de mudar algumas coisas. |
| SC.5(J) – Modalidades de formação. (P16 - Proposta de futuras formações – sugestões em termos de conteúdos, metodologia e duração.) | | | | | |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
| Seria em termos de duração, mas também sobretudo em termos de metodologia. Considero que é fundamental a tomada de consciência dos contextos em que hoje lecionamos, são completamente disparos dos anteriores. E portanto os professores têm necessidade de mudar significamente a sua forma de dar aulas, utilizando sobretudo cada vez mais os instrumentos tecnológicos ao seu dispor. Mas essencialmente, mais a tomada de consciência da necessidade que o professor não é maschiterdisK que ainda hoje continua a ser , que despeja conteúdos nos alunos, mas sobretudo o inverso aquele que de certa maneira suscita desenvolvimento de capacidades nos alunos através da sua forma de ser e de estar juntamente com os mesmos . Não tanto a preocupação dos conteúdos, mas sobretudo a preocupação com o desenvolvimento das competências para a vida. A escola não está a preparar – los para a vida. A proposta de formação é sobretudo esta | Enquanto professor, não teria de alterar muita coisa. Teria sempre desburocratizado mais o processo para o professor ter mais oportunidades para melhorar a qualidade do seu ensino. Com o contacto com os outros professores dentro da escola, fora da escola, com novas técnicas de ensino, com novas oportunidades de melhorar a formação. E na base disso está desburocratizar, o processo e não ocupar o professor com tarefas que são pura burocracia, que só servem para diminuir a qualidade do ensino. Enquanto formador, eu precisava um pouco, como já disse, antes de mais, de ter como base um modelo de avaliação eficaz. Que não existe, este modelo é uma perca de tempo. Este modelo é um fator de..., um fator de destabilização do ensino. Porque as pessoas andam muito preocupadas, quando estão envolvidas no processo de avaliação. Andam muito preocupadas com a sua própria avaliação e alguma coisa vai ficar para trás. Para mim o que mais me preocupa ´´é o que vai ficar para trás. É o trabalho que realmente é importante para os professores. Que é a formação dos alunos, com as aulas, a preparação das suas aulas. O que falta é mais profissionalismo. Mais uma vez, a começar no ministro e em todo o ministério e acabar no professor e no auxiliar de educação na escola. As | Olhe, neste caso a minha formação. A minha formação, ... está sempre a aparecer coisas novas. O que faltava mesmo era ações de formação, como trabalhar em grupo. Porque ninguém sabe trabalhar em grupo. Também faz sempre falta, as coisas novas que vão surgindo, sei lá, por exemplo as novas tecnologias. Depois falta sobre avaliação, mas sobre avaliação não é aquelas correntes de pedagogia mas sobre as coisas mais novas que tem surgido, aquelas coisas..., estudos que têm sido feitos. Como é que nós devemos, ... não sei se respondi. | A duração da formação em si não traz nada. Se não é uma coisa bem conseguida, não interessa estar mais horas ou menos horas, não é significativo. Em termos de conteúdo do que vai ser a ação, do que é formar pessoas, ... mas sobretudo como fazer. A nível dos conteúdos, temos de perceber, antes de mais nada nas áreas específicas o que temos de considerar. Volto a disser, no meu departamento temos inúmeras disciplinas o que é sempre complicado. Neste sentido temos de abrir o campo. Basta olhar para o leque dos cursos profissionais. Disciplinas em que a pessoa nunca deu. A pessoa devia ... Essa formação devia incidir não apenas num grupo disciplinar. O leque de disciplinas é absolutamente assustadora. As competências que o professor tem numa determinada área por vezes não se aplicam noutra. É muito complicado. Na parte da metodologia na formação esta faz sempre falta na melhoria das suas próprias competências . | Seria,... ora bem. Todo o tipo de formação feita em simultâneo com a atividade profissional, requer momentos de reflexão e de preparação. Eu acho no mínimo um ano e se possível com licença sabática para podermos desenvolver alguns assuntos em profundidade. E não com aulas. Com preparação de aulas em simultâneo. O meu âmbito são as artes plásticas não quer dizer que uma pessoa não tenha que pensar para além de um atelier. Mas por exemplo tenho uma proposta de um atelier de artes aqui na escola para utilizar em tempos de componente de formação não letiva e que eu gostaria de implementar. Talvez extra/ fora da escola ao nível de uma frequência de um curso de gravura de tecnologias como programas de 3D de programas de acesso á internet de criação de páginas, ... sites. Frequência de cursos não pagos por nós e cuja componente teórico/prática iria-nos pôr muito mais á vontade, quer para lidar com os nossos assuntos, quer para extrapolar a visão meramente didática. Poder por exemplo editar um manual com um trabalho de colegas na resposta no âmbito da sua atividade que depois | Eu gostaria de ter uma formação mais concreta sobre observação de aulas uma vez que mais ano menos ano, talvez o próximo ano, com certeza poderei ser confrontado por uma situação destas como avaliador externo. E a área em que eu neste momento me sinto mais á vontade aqui na minha escola, mas perante, umas posturas que é colocarem-me numa outra escola, que não conheça o colega em que eu vou observar a aula. Como é que eu posso tirar o maior registo, partido da informação dada, com segurança, com dois tempos de observação, não é fácil. Então deve haver técnicas, deve haver, Esse é um aspeto que eu acho que é importante. Outro, uma maior coordenações das atividades que todos nós possamos desenvolver. E não haver um individualismo, que seja as grelhas, a partilha, tem que haver, para a nível disciplinar perante uma área de formação cada um não pode estar a fazer um modelo seu e próprio de atuação. Parece que alguns grupos disciplinares estão a fazer. Nem a coordenação entre grelhas de observação, daquilo que vão exigir foi |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| que eu acabei de disser, eu considero que os professores estão numa atitude muito dogmática e que nós hoje percebemos de que a maior parte dos alunos saem da escola com um canudo, com formação registada formalmente. Mas que depois na prática não tem competências práticas, não têm uma mente aberta. E são alunos sobretudo que a nível emocional não estão devidamente preparados. | <p> pessoas viverem todos..., viverem de forma mais ...profissional todo este processo. Porque no fundo ... andam todos muito envolvidos em lutas de interesses, de atingirem níveis de conseguir determinados parâmetros, que pouco ou nada tem a ver com a qualidade do ensino. E cá para mim, esse é ponto primeiro, ... é com isso que todos nós deveríamos estar preocupados. Estamos mais preocupados em carregar o horário do professor, e em sobrecarregá-lo. Estamos mais preocupados..., parece que existe ... um medo que o professor não esteja a trabalhar aquelas horas todas para que está a ser pago. Carrega-se o professor com o horário do professor, com atividades não letivas. Eu comecei a dar aulas á trinta e tal anos e sempre vi no início o processo era muitíssimo menos burocrático. O horário do professor não estava tão carregado com estas atividades burocráticas, que muitas vezes não passam disso. E o que acontece é que eu via os professores a interagirem muito mais uns com os outros a prepararem aulas, a prepararem a interdisciplinaridade. Neste momento..., eu já não oiço falar disso da interdisciplinaridade. O termo já nem se utiliza, já nem o oiço falar. Eu fiz experiências, fiz nas aulas com a colaboração de outros professores, com matemática, com geografia, com física. Os nossos currículos, os currículos dos nossos alunos, não tem previsto mais uma vez o trabalho, o trabalho não está feito a montante. Não se pode esperar que seja os professores a pôr um sistema a funcionar, que não está preparado, não foi estruturado nesse sentido. Porque às tantas parece que se está a funcionar por carolice, e não se pode. O sistema de educação do país não pode funcionar por carolice. Tem que ser nós, os contribuintes deste país que pagam a educação, através dos seus ordenados, a vida toda. O que se verifica que é que depois quando efetivamente se quer usufruir dessa educação para os filhos, essa educação que os contribuintes pagaram, a vida toda, têm que a pagar novamente. Portanto alguma coisa está muito mal. Em termos de conteúdos, eu acho que não é tanto a formação, eu acho que a formação dos professores poderá não ser perfeita, mas acho que os professores de uma forma geral têm muito boa formação, acho que o trabalho que falta aqui fazer, não é tanto na formação dos professores, mas sim na preparação do trabalho, a começar logo pelos políticos. Se nós pegarmos em dois currículos de duas disciplinas do mesmo ano, do mesmo ciclo ,... , não tem nada uma coisa haver com outra. Não existe uma preocupação de sincronização, não á uma preocupação de os alunos, ... , de uma formação global dos alunos. Não ..., não...,existe a preocupação na formação da disciplina A , da disciplina B e da disciplina C ,estas estão perfeitamente isoladas, perfeitamente de costas viradas umas para as outras. Em termos de metodologiaeu acho que os professores,deixem-nos trabalhar não nos ocupem com tarefas burocráticas, perfeitamente inférteis, deixem-nos trabalhar..., porque os professores sabem preparar as suas aulas, as suas próprias metodologias. Em tempos anteriores, pelo fato do horário não estar sobrecarregado de horas não letivas, assim como de outras tarefas e não cumpriam as horas. É capaz de haver como em todas as profissões, é capaz de haver...., Pessoas que tiram partido de mais alguma liberdade e não cumprem. Não percam tanto tempo com avaliações e peguem nesses </p> | | | <p> seria avaliado no final de um ciclo, que seria no mínimo quatro anos. Um ciclo avaliativo de dois anos para mim não é nada. Sem fundamentação e preparação acaba por ser aquilo que não vimos. Que é um rabaçal. Anda tudo muito confuso, porque as coisas não foram bem planeadas e não foram bem preparadas. Eu não me atreveria a fazer uma modalidade de um curso preparativo de formação para professores, sozinha. Teria de ser um trabalho de equipa, ser um trabalho com a cooperação de pessoas que lidassem bem e que trabalhassem bem em conjunto. E não precisava de ser muita gente. No mínimo um ano e sem aulas ao mesmo tempo. O máximo, quatro anos. </p> | <p> discutido. Portanto acho que essa formação tem que ser feita. Tem que as coisas terem um nível de exigência semelhante. </p> |
|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | professores e tirem-nos do ensino que não estão cá a fazer nada. estão cá a estragar o bom nome da grande maioria dos professores, profissionais que trabalham que fazem um bom trabalho e que contribuem seriamente para o bom sucesso dos alunos. | | | | |
| I. Tem mais alguma informação que considere pertinente para além da informação que prestou? | | | | | |
| Alguma deceção por todo o processo de avaliação | Sendo o tema desta conversa sobre a avaliação, simplesmente deixem os professores trabalharem. Eu acho que os professores devem ser avaliados, eu acho que sim. Eu gosto de ser avaliado, até para mim, até para eu próprio saber, para eu próprio aferir a minha capacidade, aferir de tempos a tempos a minha capacidade de estar a fazer um bom trabalho, a transmitir conhecimentos, a trabalhar bem. Nós queremos ser avaliados. Agora este processo de levar os professores á exaustão, ver os professores á beira do esgotamento, da depressão por causa de um processo, que não trás nada, a não ser a tal reflexão, que naturalmente o professor por mais inconsciente que seja, a fará. Se bem que é uma figura que não existe, um professor inconsciente. Deixem os professores trabalharem. Não percam tempo, tempo em inventar coisas, que de certeza que já estão inventadas noutros países e criem um modelo de avaliação eficaz. Nós continuamos a ver, todos nós conhecemos professores, bons professores e todos nós conhecemos professores menos bons que já não deviam estar no ensino. Este processo de avaliação é tão infrutivo que os professores bons veem a sua qualidade de trabalho reduzida, fruto do tempo, do tempo que tem de dedicar a este processo. E os professores maus continuam no ensino. | | Se me disserem que fui eu que escolhi a função de avaliador, fui escolhido. Nestes termos como isto foi feito não tenho qualquer prazer. Tenho o prazer de tentar ser justo, se for justo em todo o processo tenho prazer no modelo por o ter aplicado e as pessoas aceitarem e houve justiça. Isso, se eu consegui, isto já foi o lado positivo. Espero que este modelo melhore, mas melhore a sério. Mas sobretudo tenha um ano experimental de aplicação. E ai sim, se calhar via-se o que foi positivo e o que foi errado. Qualquer destes modelos difere de um erro grave, isto não teve aplicação. Ninguém o testou. Será que alguém teve entendimento do que se pretendia. Eu julgo que não. No primeiro ano de aplicação houve instrumentos completamente dispares nas escolas. O segundo ano procurou fazer tudo igual, mas depois criaram uns domínios nuns termos de avaliação complicadíssimos. O modelo nunca foi simplificado, altamente burocrático. | Sim. Tenho que, este ano vou ser avaliada porque em 2008 mudaria de escalão e mudaria se houvesse avaliação em 2011 no final de agosto voltaria a mudar de escalão. Não mudei porque estava tudo congelado e vou ser avaliada porque estou assim, o dita as datas e os números. Uma vez mais quem me vai avaliar vai ser um colega de educação física. Portanto a minha avaliação vai ser meramente burocrática. E penso que estou, nós estamos a tentar que algumas questões que nos tiram o gosto por esta profissão não nos abalem demasiado. E o fato de eu ser avaliada não penso muito nisso não vou dar mais atenção do que aquela que merece e vou continuar a trabalhar no dia a dia procurando dar resposta da melhor forma. Aos meus colegas que vão avaliar externamente eu desejo-lhes muitas felicidades mas sabendo que é uma missão ingrata. E não gostaria de ser chamada a ser avaliadora externa. Porque não me sinto minimamente preparada para o fazer. | |